

МАТЕРІАЛИ V МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«СУЧАСНА ПЕДАГОГІКА:
ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА»**
(7-8 вересня 2018 року)

Чернігів
2018

УДК 37.01(063)
С 91

Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика. Матеріали
С 91 V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів,
7-8 вересня 2018 року). – Херсон: Видавництво «Молодий вчений»,
2018. – 112 с.
ISBN 978-617-7640-24-9

У збірнику представлені матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика». Розглядаються загальні питання педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, теорії і методики професійної освіти та інше.

Збірник призначений для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться педагогічною наукою, а також для широкого кола читачів.

УДК 37.01(063)

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Власенко А.А. ПРО ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВОЇ КОМПОНЕНТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	5
Martianova M.E. THE INFLUENCE OF THE FAMILY ON ALAIN'S PEDAGOGICAL VIEWS.....	8
Се Фей ПОНЯТТЯ «ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ» В СУЧАСНІЙ КНР	10
Статнік Т.В. МІЖНАРОДНА УВАГА ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ.....	14
Токуєва Н.В. АКТУАЛЬНІСТЬ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНОГО ДОРОБКУ М. К. АНДРІЄВСЬКОГО В УМОВАХ ДЕІСТИТУЦІАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ	18
У Янлінь КОНЦЕПТ «ОБДАРОВАНOSTІ» В СУЧАСНІЙ КНР	22
Шайдюк С.В. ПЕРЕДВИЩА ВІЙСЬКОВА ОСВІТА УКРАЇНИ ТА ПРОВІДНИХ КРАЇН ЗАХОДУ	26

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Житницький А.О. РОЗРОБКА ТА РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ПАУЕРЛІФТИНГУ ДЛЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ	30
Ільчук Л.П. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ПРАКТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАДАЧ З МАТЕМАТИКИ.....	33
Капустянська А.В. ЕТАПИ ТА РІВНІ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ	35
Коршевнік Т.В. СИТУАЦІЙНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ УЧНІВ	40
Лазарець А.В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	43
Мигрин Ю.В. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ КАРТИН МИСТЕЦТВА	47
Попова О.В. СУЧАСНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	51
Федорова А.С. ФОРМУВАННЯ МЕТАПРЕДМЕТНИХ ВМІНЬ У СТУДЕНТІВ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ХІМІЧНИХ ЗАДАЧ	55
Школа О.М. УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ МОЛОДІ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	58

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Борохвіна Т.Г. ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	61
---	----

Висікайло Т. В. ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПЛЕНЕРНОЇ ПРАКТИКИ	65
Добролюбова Н.В. ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ ДИСЦИПЛІНАМ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ.....	69
Капінус О.С. АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА.....	71
Костенко Г.І., Гутнік К.О., Устенко І.В. АКТУАЛЬНІСТЬ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА	73
Парій С.Б. ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ».....	77
Столярчук Л.Б. ВИДИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ПРАВНИЧИХ ШКОЛАХ КАНАДИ.....	80
Хань Чжаньянь КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА СПОРТИВНИХ ДИСЦИПЛІН.....	84

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Черкашин О.В. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА. ТРЕНІНГИ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИНИКНЕННЯ ПОЖЕЖ	88
--	----

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Грицкова Ю.В. ВЗАЄМОДІЯ ЗДО І СІМ'Ї У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	93
Данилюк Н.П., Рудницька-Юрійчук І.Р. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	95
Казюліна Л.М. ДИТИНА П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРИРОДНОМУ ДОВКІЛЛІ (ПОРАДИ ВИХОВАТЕЛЯМ І БАТЬКАМ)	100
Поліщук К.М. ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНОЇ ІГРАШКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	102

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Гутнік К.О., Устенко І.В. РОЛЬ ПОТУЖНОСТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ У МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	105
Лебединець Г.М. ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ЗАХИСТУ БАКАЛАВРСЬКИХ І МАГІСТЕРСЬКИХ РОБІТ У ВНЗ УКРАЇНИ	109

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Власенко А.А.

аспірант,

*ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України*

ПРО ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВОЇ КОМПОНЕНТИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

27 вересня 2017 року було опубліковано, а отже і вступив в силу Закон України «Про освіту» [1], стверджуючий початок реформування всієї системи освіти, в тому числі і освіти шкільної, побудови нової української школи. Деякі положення цієї реформи для системи вітчизняної шкільної освіти є унікальними і революційними. Важливою їх компонентою є введення в українську школу положення про інклюзивну освіту.

Оскільки процес законотворчості, реформ є безперервним, дослідження принципів і механізмів формування, розвитку системи інклюзивної освіти є важливими і актуальними.

Мета даної роботи – на основі аналізу сучасних робіт, визначення важливих особливостей системи інклюзивної освіти в рамках побудови нової української школи.

Основний зміст інклюзивної освіти полягає в спільному навчанні дітей і передбачає систему, в якій діти з особливими освітніми потребами та інші діти не утворюють різні полюси, але формують єдине освітнє середовище.

Питання інклюзивної освіти було предметом досліджень ряду вітчизняних фахівців [4; 5; 6, 8 и др.], однак, розробка даної теми з урахуванням розпочатого сьогодні активного реформування української школи, на наш погляд, вимагає більшої уваги.

На даний час питання інклюзивної освіти в новій українській школі є предметом активного обговорення в педагогічному, науковому середовищі. Хотілося б звернути увагу на публікації авторів, дослідження яких ґрунтуються на сучасних реаліях української школи і мають широке прикладне значення:

- М. С. Федченко розглядає ретроспективу розвитку законодавчої, методичної бази інклюзивної освіти в Україні, акцентує увагу на необхідності поліпшення матеріальної бази системи освіти, удосконалення методичного та кадрового забезпечення [9];

- О. О. Барліт, А. Ю. Барліт і І. О. Кравченко зазначають на проблему булінга в школі, те, що батьки звичайних дітей не приймають інклюзивної освіти і що без спеціальної підготовки вчителів, без попередньої роботи зі школярами та їх батьками ці фактори можуть ініціювати прояви булінга по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами [3];

- В. В. Байдик звертає увагу на те, що як особливій дитині необхідний процес адаптації, так і вчителю інклюзивного класу необхідна допомога у професійній, психологічній підготовці, в наданні якої особлива роль належить інституту післядипломної педагогічної освіти [2].

Хотілося б відзначити важливу тенденцію в дослідженнях: акцентуючи увагу на уразливості дітей з обмеженими можливостями, звичайним дітям з інклюзивних класів практично не приділяється увага. Однак в можливих дитячих конфліктах дитина-інвалід не завжди є жертвою, як і можливість отримання звичайною дитиною психологічної травми від знаходження в єдиному соціальному просторі з дитиною-інвалідом цілком реальна. Наприклад, на міжнародному конгресі «Психоаналіз і сучасна наука» (Москва, 1992) були оприлюднені результати експерименту, проведеного в ряді французьких загальноосвітніх шкіл (наводиться за І. В. Силуяною). Основне питання в опитуванні школярів було: «Чого ви більш за все боїтеся?». Первинні відповіді були досить типовими: війни, смерті батьків тощо. Однак після того, як в класи були поміщені розумово відсталі діти з різними психічними відхиленнями, першу позицію серед відповідей зайняв страх зійти з розуму, який розглядається як підґрунття для формування у опитаних відповідної фобії [7, с. 217].

Таким чином, визначено, що інклюзивна освіта, як система, в якій діти з особливими освітніми потребами та звичайні діти формують єдине освітнє середовище, потребує додаткової розробки законодавчої та методичної бази, яка б враховувала необхідність в адаптаційному періоді для особливих дітей і попередніх роз'яснювальних заходах для звичайних школярів та їхніх батьків.

Встановлено особлива роль інституту післядипломної педагогічної освіти, в підготовці вчителя інклюзивного класу.

Визначено перспективність вивчення профілактики можливих психологічних травм звичайних дітей з інклюзивних класів.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» / Голос України. Газета Верховної Ради України [Електронний ресурс] – Київ, 2017. – Режим доступу: <http://www.golos.com.ua/article/294010>.
2. Байдик В. В. Система роботи Луганського ОППО щодо формування готовності педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання в умовах реформування освіти [Електронний ресурс] / В. В. Байдик // Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 3–4 квітня 2018 р. – Запоріжжя, 2018. – Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip30.html.
3. Барліт О. О. Необхідність створення системи ефективної протидії булінгу в інклюзивному освітньому середовищі [Електронний ресурс] / О. О. Барліт, А. Ю. Барліт, І. О. Кравченко // Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 3–4 квітня 2018 р. – Запоріжжя, 2018. – Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip30.html.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – Київ: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
5. Ночовка В. І. Організація інклюзивного навчання у школі / В. І. Ночовка, В. А. Головка, О. М. Тимошук; упоряд. Ж. Сташко. – Київ: Шкільний світ, 2014. – 128 с.
6. Отич О. М. Особистість і діяльність учителя у вимірах педагогічної естетики / О. М. Отич // Рідна школа: щомісяч. наук.– пед. журн. – 2011. – № 3. – С. 21-24.
7. Силуянова І. В. Антропология болезни / І. В. Силуянова. – Москва: Изд. Сретенского монастыря, 2011. – 304 с.
8. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти: методичні рекомендації до вивч. навч. дисципліни / З. І. Удич; ТНПУ ім. В.Гнатюка. – Тернопіль: Прінт-Офіс, 2015. – 144 с.
9. Федченко М. С. Інклюзивна освіта в Україні / М. С. Федченко // Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика: матер. II Міжнарод. наук.-практ. конф., 23–24 лютого 2018 р. – Київ, 2018. – С. 38-40.

Martianova M.E.

Assistant,

Zaporozhye State Medical University

THE INFLUENCE OF THE FAMILY ON ALAIN'S PEDAGOGICAL VIEWS

Each person develops his/her own personal qualities and characteristics due to the life experience which contains interaction with other people and functioning as a member of society. Don C. Carter generated the hypothesis that person's feelings about himself/herself and the whole world are influenced by his/her relationships with the important people with whom he/she shares background [4, p. 212]. Family members are considered to be one of the closest people as a child tries to sustain the life harmony by imitating their actions and behavior.

The aim of the work is to reveal the origin of Alain's preference to school education and criticism of family education.

One of the most respectful and talented French pedagogues of the 20th century Alain (Emile-August Chartier) was born in Normandy in 1868, the time when French education started large-scale reformation. French philosopher, journalist was growing in the veterinary family and a housewife, which was considered the family of the middle class, although they had a lot of financial difficulties.

The family atmosphere played a great role in formation of Alain's personality. According to Alain's memories and his biographers, the scientist's upbringing was associated with governess and nurses. Life in a little town, where everybody knew each other and several generations had to live together, left an imprint on family cultural values. The pedagogue outlined «frosty relationships» between relatives. He describes his grandmother as «conscience of Montagne» and added that she was ill-tempered, being always in bad mood. Alain explained his grandfather's imperious temper by the fact that he was a mayor of Crisé, who used the principles of absolutisme to administer all the affairs [2, p. 32]. Such grandparents' behavior was the reason of Emile's negative attitude towards the idea of spending time with them.

The scholar compared his father with ancient Greek philosopher Diogen who was a forceful man with great sense of humor, well-developed critical thinking and marginal worldview. He maintained the social movement with the aim of diminution clergy influence on the

political national situation. Etien Chartier had problems with alcohol which caused a lot of rumors and mockeries in the town and hurt little Emile. Alain's father was very strict with his son, always treated him as an adult. He demanded to help him in the clinics although he knew about Emile's kynophobia and hippophobia. Emile-August Chartier mentioned the case when his father forced him to hold a horse during the operation which is an abductor that the child didn't feel his father's love and support. Even when Emile had graduated from college and got «agrégé», his father only replied sarcastically: «any fool could get the degree» [2, p. 45]. The father's attitude explains two main Alain's educative principles – severity and absence of compassion. The scholar asserts that the person is able to achieve success only due to strict education, which forms self-discipline and hard-working nature. He recommends parents to avoid any help during the educative process motivating the child to analyze and examine thoroughly their tasks. The French pedagogue is sure that children are proud of their achievements only when they manage to complete everything without any help [3, p. 21].

Juliette Chaline, Emile's mother, was very pretty and light-minded [2, p. 180]. She was interested in social life, dances and almost always was absent. Alain was growing by himself, his family got involved in dangerous situations and were not interested in child's safety. In the memoirs, Alain underlined that the family was unhappy and separated. He was sure that such life, full of debts and quarrels hurt children. Through personal experience the scientist confirms that effective family education requires free time and teaching skills. The absence of these criteria and accelerated economic growth make school education the best issue for a child [3, p. 22].

In addition the conflict situation in the family caused the Alain's critical attitude towards family education. The scientist considered that a great number of parents used education to develop family reputation and status. Even little mistakes could be exaggerated and lead to obsessive tutelage and control. He added that compared to chaotic and non-controlled family education with severe hierarchy and inequality, school gives an opportunity to be part of the society where the conditions for equal relationships are built [3, p. 25].

Taking into consideration the fact that Alain was raised in the family with strict and even cool atmosphere we can conclude that the principles of strict and pitiless education were formed due to pedagogue's life experience.

References:

1. Alain Histoire de mes pensées / Alain – Paris: NRF Gallimard, 1950 – 310 p.
2. Alain Portraits de famille / Alain – Paris: Mercure de France, 1961 – 199 p.
3. Alain Propos sur l'éducation / Alain [Electronic resource] – Mode of access: http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.pdf.
4. Don C. Carter The Influence of Family Relations and Family Experiences on Personality / Carter Don C. // Marriage and Family Living – 1954 – Vol. 16, № 3 – Pp. 212-215.

Се Фей

аспірант,

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ПОНЯТТЯ «ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ» В СУЧАСНІЙ КНР

В сучасних умовах, при зміні ідеологій, побудові демократичного суспільства, однією з основних цілей громадянського виховання є виховати діяльну і мислячу особистість, що володіє високим рівнем громадянської самосвідомості, розвиненим почуттям власної гідності, орієнтовану на духовні цінності, самотійну в мисленні і відповідальну в прийнятті рішень [1, с. 4]. Китайська освітня система може розглядатися як перша в світі, що визначила громадянську освіту як метод і мету виховної роботи в цілому. У будь-який історичний період в цій країні освіта мала бути спрямована на те, щоб зробити людину патріотом Китаю, гідним членом місцевої громади, частиною суспільства, одиницею, чий фізичні та моральні якості відповідають загальній ідеї та соціальним вимогам китайської держави. Іншими словами, громадянське виховання було і є основою виховної роботи в Китаї [4, с. 60].

У Китаї громадянське виховання пов'язане з формуванням в учнівської молоді високої громадянської свідомості, залученням її до різноманітних видів суспільної діяльності, розвитком знань і навичок громадянської поведінки. Саме за умови існування в суспільстві громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів задля розбудови й вдосконалення країни.

Послідовуючи конфуціанському принципу «все починається з вчителя» та державному спрямуванню «вчитель є представником держави, провідником її ідеології, реалізатором завдань та цілей держави, та запорукою наступності в ідеологічному та соціальному розвитку китайської нації» [5], розгляд та вирішення питання громадянського виховання дітей та молоді в Китаї та КНР традиційно починається з підготовки вчителя до цього виду роботи.

Сьогодні громадянська освіта молоді розглядається в Китаї як введення нового покоління в систему цінностей китайського демократичного (цивільного) суспільства, що передбачає формування основ її громадянської культури. Громадянська культура – це глибоке усвідомлення громадянином освіти як основи освітньої роботи в сучасному Китаї, його приналежність до певної держави, почуття громадянської гідності, соціальної відповідальності та здатність захищати соціальні та державні інтереси КНР у важкі ситуації. Основними характеристиками громадянської культури є: патріотизм, правова свідомість, політичне виховання, моральність та трудовий стан. Термін «громадянська культура» в китайській професійній літературі також широко не використовується, але можна побачити в дослідженнях, які перекладені з інших мов або зроблені спільно з науковцями з-за кордону. Також у сучасній педагогічній літературі Китаю термін «громадянське виховання» не використовується. Частіше за все вони використовують традиційний для китайської науки термін «патріотичне виховання», якщо мова йде про історію, культуру, економіку, екологію та інші гуманітарні сфери життя, а термін «громадянська освіта» або «політична освіта», якщо мова йде про право або політику [5]. Також подекуди використовується термін «китайська ідея» та «китайський спосіб життя» для означення повного комплексу заходів та чинників, що формують громадянську свідомість сучасного китайця та сприяють його громадянській соціалізації.

На першій сесії Всекитайських зборів народних представників (ВЗНП) 12-го скликання, що відбулася 17 березня 2013 року в КНР, новий керманич країни Сі Цзіньпін окреслив пріоритетні завдання розвитку держави на найближчі роки. Головна теза його промови – шляхи реалізації концепції «китайської мрії», що стала національною ідеєю китайського суспільства на перспективу. Він зазначив, що така мрія втілює в собі національний дух патріотизму, дух реалізації реформ, що зорієнтовані на національне відродження,

побудову міцної держави. За його словами, до цієї мрії слід йти китайським шляхом – шляхом соціалізму з китайською специфікою, який є нелегким шляхом з тридцятирічним досвідом реформ. На думку відомого політичного діяча КНР Сі Цзіньпіня, «у ході здійснення «китайської мрії» розвивається дух Китаю – національний дух, в основі якого лежить патріотизм. Це також дух епохи реалізації реформ, спрямованих на національне відродження, побудову могутньої держави» [1, с. 289].

Вчитель в сучасному Китаї розглядається як провідник ідей та стратегічного курсу розвитку держави. «Закон КНР про вчительські кадри» досить чітко визначає завдання вчителя в галузі громадянської освіти підростаючого покоління: «Вчитель має проводити освіту серед учнів за основними принципами, визначеними в Конституції, освіту в дусі патріотизму, національної єдності та головування існуючої державної та правової системи, а також освіту в галузі ідеології, моралі, культури, науки та техніки, організовувати та залучати учнів та молодь до участі у волонтерських та соціальних заходах» (Ст. 8 § 3). І далі: «Постійно підвищувати свій ідейний рівень та політичну свідомість, проводити чітку та виважену громадянську позицію як шлях покращити свою професійну компетентність у сфері освіти та викладання» [9]. Цікавим є той факт, що вчитель, який «проводить з учнями невідповідні офіційній позиції держави та ідеології розмови та заходи» має нести карну відповідальність (згідно ст.38 Закону КНР про вчительські кадри), у той час як представники інших професій – адміністративну.

Громадянська освіта є у курсі підготовки вчителів, які мають працювати з різними віковими категоріями учнів, адже предмети цього циклу є присутніми на всіх без виключення рівнях отримання освіти. У початковій школі вивчається предмет «思想品德» (ідеологія та мораль); в неповній середній – «思想政策» (ідеологія та політика). Нарешті, в старших класах для всіх учнів обов'язковий предмет «思想政策» – політика. Як видно з назв навчальних дисциплін, громадянське виховання в сучасній китайській школі здійснюється в тісному зв'язку з політико-ідеологічним. Про це свідчить і його зміст [2]. Згідно з «Програмою патріотичного виховання китайської молоді» вивчення цих предметів має за мету та передбачає

- реалізацію головного завдання партії щодо завершення модернізації соціалізму;
- висвітлення історії китайського народу;
- вивчення культурних і національних традицій китайського народу;
- знання характерних національних особливостей Китаю;
- підтримку демократичної та соціалістичної законодавчої системи;
- захист національної безпеки;
- збереження національної єдності;
- пропаганду політики «мирного об'єднання», «одна країна, дві системи» [1, с. 288].

Вважається, що вивчення вищезазначених предметів сприяє формуванню громадянської свідомості молодих китайців, через свідомість йде процес становлення громадянина, що володіє відчуттям відповідальності і відповідного критеріям сучасного суспільства [3, с. 190], а також самовідтворення китайської нації у морально-ідеологічних рамках, які передбачені Урядом, та забезпечення наступності у ідеологічному, соціальному та економічному розвитку держави в цілому.

Громадянське виховання в Китаї ґрунтується на сучасних принципах економічного, демократичного та інформаційного суспільства, вимогах китайської держави з урахуванням процесу глобалізації світової економіки, а також інтересів конкретної країни. Завдання громадянського виховання, яке реалізується через заклади освіти та вчителя, визначається як зміцнення колективного духу; формування масової свідомості нації; сприяння раціональному, відкритому, спокійному, впевненому авторитету держави та державних лідерів; усвідомлення важливості колективної роботи на впровадження інновацій; підвищення рівня соціальної відповідальності всіх громадян країни. Саме тому, дотримуючись історичних та освітніх традицій своєї країни, китайці дотепер перетворюють громадянську та патріотичну освіту на основну частину і завдання освітньої роботи в країні, ставлячи за мету системи професійної підготовки вчителів підготовку їх до роботи в галузі патріотичного виховання.

Список використаних джерел:

1. Різниченко К.С. Патріотизм як основа національної ідеї сучасного Китаю. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 4 (38). С. 286-292.
2. Чепурна І.М. Громадянська соціалізація Китаю в контексті громадянського виховання. Науковий вісник Донбасу. 2014. № 4 (28). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/27.pdf>.
3. Чепурна І.М. Сутність та мета громадянського виховання у сучасних школах Китаю. Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції „Україна-Китай: діалог культур» та Міжнародної науково-практичної конференції „Сучасні тенденції сходознавства» (26-27 квітня 2016, 28-29 квітня 2016, м. Полтава-Старобільськ). Старобільськ. 2016. Вип. 1. С. 188-193.
4. Kalashnyk L. Citizenship education as basis of educational work in modern PR China. Interdisciplinary Studies of Complex Systems. 2017. № 10-11. С. 59-70.
5. Teachers law of the people's republic of china. URL: <http://ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/77014/108044/F-745945375/CHN77014%20Eng.pdf>.

Статнік Т.В.

студент,

Науковий керівник: Баюрко Н.В.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

МІЖНАРОДНА УВАГА ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Суперечності у взаємовідносинах суспільства і природи існували на всіх етапах розвитку людської цивілізації, але в середині ХХ ст. виникла гостра необхідність у негайному вирішенні проблем охорони навколишнього природного середовища. Антропогенні зміни довкілля спричинили виникнення глобальних екологічних проблем: падіння концентрації озону в стратосфері, парникового ефекту, руйнування екосистем, вичерпання природних ресурсів, утилізації відходів, зменшення біорізноманіття, забруднення довкілля та ін.

Досвід, набутий людством у світовому масштабі засвідчує, що будь-які наймогутніші акції та прийняті законодавчі акти щодо захисту й охорони навколишнього природного середовища дають лише частковий ефект і ніяк не вирішують докорінно саму проблему. Погіршення екологічної ситуації в світовому масштабі обумовлює необхідність радикальних змін в життєдіяльності суспільства і кожної людини, переорієнтацію споживацьких утилітарних потреб на ціннісне ставлення до природного середовища, активну позицію у його збереженні та відтворенні, що ставить нові завдання перед системою екологічної освіти.

Проблемам взаємодії суспільства з природою присвячено низку праць всесвітньо відомих вчених, таких як В. Вернадський, А. Габор, Б. Коммонер, О. Леопольд, Дж. П. Марш, А. Тойнбі, Л. Чайнт, А. Швейцер та ін.

Розробка загальних стратегій екологічної освіти та охорони природи, координація зусиль різних країн у цій сфері здійснюється на рівні Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО). Стратегічним завданням ЮНЕСКО вважає створення «глобальної мережі освіти». Необхідно, щоб всі шкільні системи включали знайомство з глобальними проблемами, небезпеками, які загрожують людству, формували розуміння взаємозв'язку між людиною, суспільством і природою в планетарному масштабі.

У міжнародній стратегії дій з освіти в галузі навколишнього середовища екологічна освіта розуміється як безперервний процес, що сприяє усвідомленню кожною людиною зокрема і суспільством в цілому життєвої значущості навколишнього середовища та набуття ними знань, цінностей, умінь, досвіду, а також рішучості, що спонукають до активної діяльності з усунення існуючих та майбутніх екологічних проблем [6].

Один із генеральних директорів ЮНЕСКО Ф. Майор Сарагоса вважає, що найважливішим чинником вирішення екологічних проблем має стати глобальне виховання, яке передбачає постановку екологічних питань в центрі всіх навчальних програм, починаючи з дитячих дошкільних закладів і закінчуючи вузами, підготовкою вчителів та управлінського апарату. Стратегія прогресу спирається на інтеграцію загальної та екологічної освіти. «Наше виживання, захист навколишнього середовища можуть виявитися лише абстрактними поняттями, якщо ми не донесемо кожній дитині просту і переконливу думку: людина – це частина природи, ми

повинні любити наші дерева і річки, землі та ліси, як ми любимо саме життя» [3, с. 16].

Міжнародний екологічний рух педагогів визнає екологічну освіту пріоритетним напрямком удосконалення освітніх систем і рекомендує державам та урядам розглядати політику і практику в галузі освіти зважаючи на глобальну екологічну кризу. Відповідно, екологічна освіта стає не тільки пріоритетним, але і системоутворюючим фактором освіти людства загалом. Вона заслуговує на особливу увагу в контексті наукового підходу до вирішення сучасних проблем, пов'язаних з порушенням екологічної рівноваги, і в умовах наростаючих темпів змін в матеріальному і духовному житті, зростання соціальної ролі особистості, розвитку процесу демократизації та гуманізації суспільства.

Проаналізовані концепції екологічної освіти і виховання дають можливість визначити тенденції, характерні для даної галузі педагогічної науки і практики, які доцільно згрупувати таким чином:

- пошук і впровадження інноваційних технологій виховання екологічної свідомості;
- формування цілісної картини світу на основі інтеграційного підходу до висвітлення екологічних проблем;
- використання краєзнавчого підходу до формування світоглядних уявлень актуальних проблем взаємодії людини з природою на національному та глобальному рівнях;
- цілеспрямований педагогічний вплив на всі сфери психіки із метою їхньої оптимізації усвідомлення екологічних проблем як особисто значущих;
- зв'язок екологічного виховання з життям через залучення до природоохоронної діяльності, побудованої на міждисциплінарній основі;
- прогностичність екологічного виховання, спрямована на формування вміння передбачати наслідки природоперетворювальної діяльності та запобігати розвитку екологічно небезпечних явищ;
- забезпечення неперервності екологічного виховання, побудови його на принципах міжпредметної координації та інтеграції [5, с. 194].

Після Тбіліської конференції, що відбулась під егідою ООН у 1988 р., екологічна освіта набирає ознак системності. Україна взяла на себе міжнародні зобов'язання щодо збалансованого розвитку, підписавши документи Конференції ООН з довкілля та розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992), Всесвітнього саміту зі збалансованого

розвитку (Йоганнесбург, 2002), Конференції ООН зі збалансованого розвитку Ріо+20 (Ріо-де-Жанейро, 2012), саміту ООН зі збалансованого розвитку (Нью-Йорк, 2015). Проте ці зобов'язання ще недостатньо реалізовані на рівні державної політики, у тому числі в сфері практичних дій щодо реалізації Стратегії ЄЕК ООН з освіти для збалансованого розвитку [4].

Нині екологічна освіта в Україні в середніх закладах освіти будується на основі міжпредметних зв'язків, екологізації окремих тем і навчальних дисциплін, позакласної роботи [2, с. 12]. Екологічні погляди і уявлення формуються на заняттях в дитячих дошкільних закладах та уроках природознавства в початковій школі, розвиваються в основній і старшій школі [1]. Програма навчальної дисципліни «Біологія і екологія», затверджена Міністерством освіти і науки України (наказ № 1407 від 23.10.2017 р.), запропонована для учнів 10-11-х класів, узагальнює шкільну екологічну освіту. У 2018 р. Україна вперше брала участь у Програмі міжнародного оцінювання учнів PISA, одним із аспектів якого є оцінка природничо-наукової грамотності, яка передбачає вміння пояснювати наукові явища, робити обґрунтовані висновки про них, усвідомлювати вплив науки і технологій на зміну матеріального, інтелектуального й культурного середовищ.

Таким чином, екологічна освіта – це цілеспрямована педагогічна діяльність, розрахована на зміну якісних показників ставлення людини і суспільства до навколишнього природного середовища. Однак, багато аспектів щодо екологічної освіти учнів різних вікових категорій все ще залишаються недостатньо розробленими. У питаннях екологічної освіти і її ефективності залишається багато спірних питань, які вимагають негайного вирішення як на рівні учня, школи, вчителя, так і на державному рівні.

Список використаних джерел:

1. Баюрко Н. В. Екологізація змісту природознавства як засіб формування екологічної свідомості учнів / Н. В. Баюрко // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. – Вип. 41 / Редкол.: В. І. Шахов та ін. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. – С. 109-113.
2. Дробноход М. І. та інші. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою: [Кол. моногр.] / М. І. Дробноход, Ф. В. Вольвач, С. Г. Іващенко. – К.: МАУП, 2000. – 76 с.

3. Майор Ф. Воспитание сверхзадача человечества / Ф. Майор // Наука и жизнь. – 1990. – № 4. – С. 16-18.

4. Освіта для сталого розвитку (ОСР): розвиток концепції в рамках процесу «Довкілля для Європи» та основні досягнення в Україні / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ecoosvita.org.ua/storinka-knygy/osvita-dlya-stalogo-rozvytku>.

5. Сирай І. Екологічна освіта в сучасних соціально-педагогічних концепціях Німеччини / І. Сирай // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки». – 2013. – № 3. – С. 191-195.

6. Environmental Education in the European Union. – Luxembourg: European Commission, 1997. – 147 p.

Токуєва Н.В.

старший викладач,

Полтавська державна аграрна академія

АКТУАЛЬНІСТЬ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНОГО ДОРОБКУ М. К. АНДРІЄВСЬКОГО В УМОВАХ ДЕІСТИТУЦІАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У комплексі заходів, передбачених Національною стратегією реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки, що була затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 526-р, у країні проводиться процес деінституціалізації, який передбачає фундаментальні зміни у системі інтернатних закладів освіти. На даному етапі заплановано провести моніторинг діяльності та оцінити мережу інтернатних закладів кожного регіону; з'ясувати причини, за якими діти до них потрапляють; визначити, які соціальні послуги зараз надаються. На наступному етапі кожен регіон буде готувати свій план реформування.

На початок реалізації I етапу даного проекту в Україні налічувався 751 заклад інституційного догляду та виховання дітей: 39 установ, де виховувалося 2773 дитини, перебувало у системі Міністерства охорони здоров'я України; 132 заклади з контингентом у 5087 дітей знаходилося у підпорядкуванні Міністерства соціальної політики України; 580 інституцій (97923 дитини) відносилося до сфери управління Міністерства освіти і науки України [1]. Серед дітей, які перебували в подібних установах, 92% мали родину, і

лише 8% були біологічними сиротами [2]. А отже, кінцева мета даного процесу, в основу якого покладено принципи відстоювання інтересів дитини, – перепрофілювання таких закладів і створення найбільш сприятливих умов для того, щоб діти жили у сім'ї або в невеликих інституціях (до 10 осіб), атмосфера та побут яких будуть максимально наближені до сімейних.

У ході реформування установ інтернатного типу необхідною умовою є глибоке вивчення досвіду минулого. Отже, метою даного дослідження є розкриття актуальності основних педагогічних ідей і практичного досвіду знаного полтавського педагога, громадського діяча, Героя Соціалістичної Праці, заслуженого вчителя України Михайла Костянтиновича Андрієвського (1922–1998 рр.). Вивчення історії Гадяцької середньої школи-інтернату імені Є. П. Кочергіна, якою М. К. Андрієвський керував упродовж 36 років, перетворивши її на зразковий освітній заклад з теплою родинною атмосферою, показало стиль управління педагога, його компетентність, індивідуальний підхід до кожного учасника навчально-виховного процесу (учнів, батьків, вчителів, співробітників, представників громадськості) та новаторські ідеї щодо комплексного підходу до проблем виховання. Усі елементи, етапи і підсистеми цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на всебічний і гармонійний розвиток особистості вихованця, знаходилися в узгодженій взаємодії: від технологічних засад (матеріальні умови, види діяльності школярів, режим дня, єдина система планування, керівництва і контролю) до соціально-психологічних та духовно-емоційних (відношення до інших людей, до себе, до предметного світу; пізнавальна активність учнів, формування моральних якостей, прагнення до самовдосконалення тощо).

Вихованцями Гадяцької школи-інтернату були не лише біологічні сироти, а й соціальні сироти – діти, позбавлені батьківського піклування; діти із багатодітних родин; діти, в сім'ях яких були відсутні належні умови для виховання, серед яких – і педагогічно занедбані діти з ускладненою соціальною адаптацією, і діти з делінквентною чи девіантною поведінкою. Потрапивши до інтернатної установи, такі діти через відсутність спілкування з біологічними батьками відчували дефіцит любові та уваги, через обмеженість та регламентованість зв'язків з навколишнім світом – звуження кола спілкування, а звідси виникало і підвищене почуття тривожності, комплекс неповноцінності, орієнтація на ворожість та нерозуміння соціуму, агресивність, відсутність соціальних навичок

особистого життя, формування несамотійності, соціальної відчуженості та пасивності, нехтування собою як особистістю. М. К. Андрієвський писав: «Ми розуміємо, що причина безініціативності, пасивності підлітка найчастіше криється не в небажанні, а у невмінні виявити себе. Кому ж, як не нам, педагогам, допомогти у цьому вихованцям?... Адже інтернат – велика родина, і ми прагнемо, щоб діти не були позбавлені тепла і затишку, максимально наближеного до атмосфери хорошої сім'ї» [3, с. 73].

З метою запобігання та усунення недоліків системи інституційного догляду та виховання дітей М. К. Андрієвський органічно поєднував у своїй роботі та блискуче втілював у життя елементи різних педагогічних технологій та новаторських ідей: гуманно-особистісну технологію Ш. О. Амонашвілі; технологію колективних творчих справ І. П. Іванова; думки А. С. Макаренка щодо управлінської діяльності та учнівського самоврядування; шляхи, засоби і методи формування особистості дитини відповідно до цілей соціуму з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, розроблені В. О. Сухомлинським; засади «педагогіки конкретної мети» та ідей родинного виховання О. А. Захаренка. А щоденна практична робота у школі-інтернаті, велика громадська діяльність, спілкування з В. О. Сухомлинським, О. А. Захаренком та обмін досвідом з українськими та іноземними колегами, участь у створенні принципів виховання на державному рівні дозволили М. К. Андрієвському розробити новаторський підхід до питань навчання й виховання дітей з певними життєвими проблемами.

У своїх статтях, доповідях, виступах, у книзі «Прилучення до життя», написаній у співавторстві з завучем Гадяцької школи-інтернату, заслуженим учителем України В. В. Павелко, М. К. Андрієвський, розробляючи ідеї комплексного підходу до всебічного й гармонійного виховання особистості дитини як суспільно-активного члена соціуму, вказував на великий потенціал засобів трудового виховання школярів. Різностороння трудова діяльність учнів школи-інтернату, пов'язана з навчанням, факультативними курсами та гуртками; з самопідготовкою та самообслуговуванням; з працею у складі виробничих комплексних або спеціалізованих бригад та участю в учнівському самоврядуванні, у дослідницькій та краєзнавчо-пошуковій роботі; з виконанням громадських постійних чи проектних доручень, стала основним прийомом педагогічного впливу, важливим засобом соціалізації вихованців та підготовки до самотійної життєдіяльності [4]. М. К. Андрієвський писав:

«В умовах школи-інтернату, де діти перебувають постійно, трудове виховання займає особливе місце в навчально-виховному процесі. Саме життя вимагає продуманої організації самообслуговування, участі дітей в упорядкуванні території, роботі в підсобному господарстві тощо. Однак, окрім цих ближніх, суто практичних цілей, нас не може не хвилювати дальня кінцева мета трудового виховання – прилучення сьогodнішніх школярів до самостійного життя» [3, с. 40-41].

М. К. Андрієвський наголошував на виховних засадах дитячої праці, які сприяли формуванню особистості, розвитку її духовних, моральних, фізичних якостей, творчих здібностей; прививали звичку самостійно працювати та приймати рішення, переборювати труднощі; виховували почуття відповідальності за доручену справу, турботу про колектив, повагу до людей праці, бережливе ставлення до державного майна; допомагали у соціально-трудовій і соціально-побутовій адаптації та реабілітації [5, с. 15-16].

Розробляючи засоби й методи трудового виховання школярів, М. К. Андрієвський визначив основні закономірності та специфічні особливості основних компонентів трудової діяльності, їхню складну психологічну структуру. За традиційною методикою організації праці діти повинні лише запам'ятовувати і відтворювати різні операції з конкретного виду трудової діяльності (навчальної, дослідницької, самообслуговуючої, продуктивної чи суспільно корисної), чітко не усвідомлюючи способів дій і ознак, за допомогою яких можна оцінювати певний поетапний чи кінцевий результат. М. К. Андрієвський вказував на необхідність посиленості дитячої праці (за віковими параметрами та фізичними можливостями учнів), кількісної нормованості та регламентованості у часі; її пізнавального характеру з урахуванням інтересів дитини та її природних нахилів; включення вихованця у систему виробничих і моральних стосунків та розвитку продуктивного спілкування між учасниками трудового процесу; орієнтованості на реальний навчальний чи суспільно значимий результат; різного виду заохочень (морального чи матеріального стимулювання); формування наполегливості у доведенні справи до кінця, самостійності, активності, ініціативності, критичності та адекватності оцінки [6, с. 2-3].

На сучасному етапі реформування системи інституційного догляду та виховання дітей потребують подальшого вивчення проблеми трудового виховання, науково-практичні розробки його

виховних впливів, як потребує вивчення з позицій сьогодення і неоціненний досвід М.К. Андрієвського.

Список використаних джерел:

1. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/526-2017-p.
2. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../nacionalna-strategiya-reformuvannya-...>
3. Андрієвський М.К., Павелко В.В. Прилучення до життя / М.К. Андрієвський, В.В. Павелко. – К.: Політвидав України, 1979. – 102 с.
4. Беседа В.М., Галушка Н.А., Кущенко А.Л., Беседа О.Г. Історія Гадяцької школи-інтернату / В.М. Беседа, Н.А. Галушка, А.Л. Кущенко, О.Г. Беседа. – Гадяч: Вид-во «Гадяч», 2008. – 136 с.
5. Андрієвський М.К. Право на освіту / М.К. Андрієвський // Радянська школа. – 1977. – № 12. – С. 14-16.
6. Антоненко С. Завтрашня радість / С. Антоненко // Молодь України. – 1978. – № 196. – С. 2-3.

У Янлінь

аспірант,

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

КОНЦЕПТ «ОБДАРОВАНOSTІ» В СУЧАСНІЙ КНР

Обдаровані діти завжди розглядаються як національне надбання у формуванні інтелектуальної, спортивної, творчої еліти будь-якої країни. Останнім часом увесь світ був вражений так званим «китайським чудом», коли країна за кілька років зуміла стати у рівень з найрозвиненішими країнами світу. Кожна країна вирішує проблему виховної роботи з обдарованими дітьми на основі своїх освітніх традицій та національної концепції обдарованості. Що стосується сучасних підходів до концепту «обдарованості», то китайці все ще формують масову освітню систему роботи з обдарованими дітьми на ґрунті підходів та технологій, які були запозичені у СРСР наприкінці 50-х років ХХ століття, і базуються на

практиці спеціалізованих шкіл-інтернатів для талановитих та обдарованих дітей.

Китай, мабуть, є однією з перших країн у світі, що професійно займалася ідентифікацією та відбором обдарованих дітей в історичному та педагогічному процесі. З часів династії Західна Хан (206 р. до н.е.) Китай регулярно проводив державні іспити, відомі як «Тонг Цзі Ке» (同 字 科 – іспит на знання ієрогліфів, який зазвичай проходив для дітей 6-8 років), щоб визначити обдарованих дітей. Проте процес подальшого розвитку обдарованості та здібностей таких дітей не контролюється державою, оскільки система отримання освіти в країні була в основному побудована на послугах приватних учителів. Систематичні та офіційні програми для обдарованих дітей потрапили в навчальні заходи країни лише в 1978 році як частина комплексної програми модернізації системи освіти, що той час проводила Китайська Народна Республіка.

Китайська культура, педагогіка, система освіти та громадська думка розробили власну концепцію «обдарованості» у дітей, яка в більшою мірою визначає місце обдарованих дітей у сучасному китайському суспільстві. Сприйняття тієї чи іншої реальності в китайській культурі найбільш повно відображається в ієрогліфіках. Якщо взяти для аналізу ієрогліфи, що використовуються для поняття «обдарована дитина» (天才儿童), то їх інтерпретація буде близька до поняття «дитина, яка має дар від Небес». Китай традиційно сприймає Небо як вище божество, що дає людині долю, талант, щастя тощо. Внутрішній зміст концепції ідентичний «дитині, яку поцілував ангел», який є спільним серед слов'янських та європейських народів. Однак ця інтерпретація недвозначно натякає на те, що через дар Божий обдарованість людини – це поняття, яке вже є повним, постійним і не потребує додаткового розвитку.

Що стосується китайської освітньої системи, то головним її гаслом у цьому аспекті протягом тривалого часу було: «Немає не талановитих та профневідповідних, але є лише ті, хто докладає мало зусиль». Тому навчальні плани в країні були розроблені без урахування явища «талант», «обдарованість», «недоліки в навчанні», «погано освічені» тощо, і синоніми до слова «обдаровані» були «старанний» та «працьовитий» [3, с. 12].

Що стосується ставлення китайського суспільства до обдарованих дітей, то воно займає дуалістичне положення. З одного боку, всі батьки хочуть, щоб їхня дитина була визначена як обдарована та вкладають великі гроші в гуртки, додаткові заняття,

дитячі клуби тощо. З іншого боку, на відміну від інших країн, китайське суспільство не вважає за необхідне підтримувати ініціативи держави та системи освіти, які дають обдарованим дітям можливість раннього закінчення школи та вступу в університет через те, що ранній час закінчення навчання, означає початок роботи раніше. Чинне законодавство КНР чітко визначає час, коли кандидат може бути обраний для державної служби, початку трудової діяльності, виходу на пенсію, служби в армії тощо. За таких умов, робоче життя талановитих дітей, які потенційно мають право випускників середніх шкіл та університетів, є достатньо вирішеним. Також китайське суспільство побоюється, що діти та підлітки самі по собі не будуть психологічно та фізично готові до інформації, яку забезпечує університет. Тому можливість раннього випуску для обдарованих дітей (стрибки через клас, екстернатура та інші форми) дуже цікава тема для китайських теоретиків і активно роробляється в вузькоспеціалізованій педагогічній та методичній літературі, але зустрічає досить сувору критику в ЗМІ та суспільстві [1, с. 23].

Сьогодні китайські школи майже завжди використовують традиційні поняття обдарованості, притаманні китайській культурі. Як результат, програми для обдарованих студентів у цій країні призначені в першу чергу для студентів, які продемонстрували високий рівень загальних розумових здібностей, які часто називають «g-фактором» (загальним). Студенти з високим рівнем g-фактора отримують переваги при вступі до спеціалізованих шкіл та класів для обдарованих дітей.

Однак сьогодні китайський науковий загаль починає шукати нові підходи до концепту «обдарованості» у власному науковому просторі. Розробляючи нову концепцію обдарованості, зокрема, як базові приймаються наступні моделі:

- Трикомпонентна теорія обдарованості, яка містить три види обдарованості: аналітичні, синтетичні та практичні.
- Теорія Гарднера, яка визначає сім різних категорій обдарованості та інтелекту: словесний / лінгвістичний, логічний / математичний, просторовий, музичний, фізичний, міжособистісний та міжкультурний.
- Триколове поняття обдарованості, яке визначає обдарування як явище, яке поєднує в собі здатності, що перевищують середній рівень, креативність та мотивацію.

Проте в процесі розробки національної концепції інтелекту китайські вчені не прийняли жодної із згаданих концепцій в

повному обсязі, але за рахунок них розширили свої традиційні ідеї обдарованості. Сьогодні в китайській педагогічній літературі обдарованість розглядається як «високий рівень прогресу дитини у всіх сферах діяльності, її доброзичливість, соціальна активність, неконфліктність тощо» [2, с. 15-17].

Сучасна державна система виховної роботи з обдарованими дітьми в Китаї перебуває в стадії формування, активно використовуючи свій власний педагогічний досвід, а також запозичення з-за кордону. У ході історико-педагогічного процесу китайці розробили власну концепцію обдарованості, систему суспільних відносин між державою, суспільством і сім'єю, які в основному визначають як сприйняття обдарованих дітей як педагогічно окрему категорію та їх місце в педагогічній системі і соціальних зв'язках сучасного китайського суспільства. Ініціатива батьків, їхня воля забезпечити цей процес грошима та часом, а також їх доступ до системи неформальної освіти відіграє головну роль у формуванні та розвитку обдарованої дитини в Китаї сьогодні. У більшості випадків це інститути неформальної освіти (гуртки, студії, клуби, приватні класи тощо), що здійснюють первинну ідентифікацію та розвиток дитячої обдарованості, постачаючи до державних навчальних закладів для обдарованих дітей (спеціальні школи, класи, інтернати школи) вже первинно оброблений, готовий матеріал, що підходить для подальшої спеціалізації та кристалізації таланту.

Список використаних джерел:

1. Theory and practice of the reform of Talent-oriented special education in China. – Hangzhou: Zhejiang university press, 2007. – 278 p.
2. 丁泗, 吉爱明. «有教无类»辨义// 连云港师范高等专科学校学报. 2008. # 3. p.36–38. (Ding Xi & Ji Aiming. Education for everybody – what does it mean // Lianyungang Teachers Training college review).
3. 张明礼. 科学认识非正规教育和非正式教育的地位和作用。 中国教育学术期刊. 2000. № 3. P. 7-9. (Zhang Mingli. Scientific understanding of the status and role of non-formal education and additional education. The Chinese academic journal of education).

Шайдюк С.В.

аспірант,

Інститут педагогіки

Національної академії педагогічних наук України

ПЕРЕДВИЩА ВІЙСЬКОВА ОСВІТА УКРАЇНИ ТА ПРОВІДНИХ КРАЇН ЗАХОДУ

Починаючи з 1991 р., в Україні розпочалося створення національної військової освіти, що передбачало реорганізацію радянської спадщини у галузі підготовки військових кадрів різного ступеня кваліфікації й організацію нової розгалуженої системи навчальних закладів різних типів і рівнів, у тому числі військових ліцеїв та ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою. Вони, згідно з постановою Кабінетів Міністрів України «Про реформу системи військової освіти» № 490 від 19 серпня 1992 р. мали забезпечити «якісну підготовку кандидатів для вступу до військових навчальних закладів» [1].

На виконання зазначеної постанови, одним з перших кроків реформування стало створення на основі суворівського військового училища, що діяло на той час у м. Києві, Київського військового ліцею (з 1 червня 1998 р. – Київський військовий ліцей ім. І. Богуна), а на базі Львівської спеціальної школи-інтернату з посиленою військово-фізичною підготовкою було організовано Львівський військовий ліцей. Крім того, у містах України, де функціонували колишні радянські заклади вищої військової освіти, які ліквідовувалися (Сумське вище артилерійське командне училище імені М. Фрунзе; Харківське вище військове авіаційне інженерне училище; Донецьке вище військово-політичне училище інженерних військ і військ зв'язку; Сімферопольське вище військово-політичне будівельне училище; частина Чернігівського вищого військового авіаційного училища льотчиків; Житомирське вище зенітне ракетне командне училище протиповітряної оборони), створили ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою [1]. Таким чином, можна стверджувати, що розпочалася зовнішня диференціація у галузі військової освіти України, спрямована на зменшення кількості вищих закладів військової освіти і збільшення навчальних закладів середньої спеціалізованої освіти.

У положенні про ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, затвердженому постановою Кабінетів Міністрів України № 717 від 28 квітня 1999 р., головним завданням ліцею

визначалося: «Надання вихованцям ліцею освіти понад обсяг, визначений державним стандартом для повної загальної середньої освіти;

забезпечення набуття ліцеїстами знань і навичок з військової та фізичної підготовки;

виховання у ліцеїстів високих моральних якостей, дисциплінованості, любові до військової служби та професії офіцера на основі військово-професійної орієнтації;

підготовка фізично здорових, вольових осіб, спроможних переносити труднощі військової служби» [2].

Станом на 2018 р. в Україні функціонує розгалужена система передвищої військово орієнтованої підготовки молоді, що включає два військові ліцеї – у м. Києві (Київський військовий ліцей імені Івана Богуна) та в м. Одесі (Військово-морський ліцей) та шістнадцять ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою, а саме: Закарпатський обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою (Закарпатська область, м. Мукачево); ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Патріот» Харківської обласної ради (Харківська область, м. Есхар); Запорізький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою «Захисник» (м. Запоріжжя); Кам'янець-Подільський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (Хмельницької область, м. Кам'янець-Подільський); Коропецький обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою (Тернопільська область, смт. Коропець)¹; Кременчуцький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (Полтавська область, м. Кременчук); Криворізький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (Дніпропетровська область, м. Кривий Ріг); Чернігівський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (м. Чернігів); Луганський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою імені Молодої Гвардії (Луганська область, м. Кремінна); Львівський державний ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою імені Героїв Крут (м. Львів); Одеський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (м. Одеса); Острозький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою (Рівненська область, м. Острог); Прикарпатський військово-спортивний ліцей-інтернат (Івано-Франківська область, смт. Богородчани); Державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» імені І. Г. Харитоненка (м. Суми); Волинський обласний ліцей з посиленою військово-

¹ Особливість цього закладу освіти полягає у тому, що у ньому навчаються і юнаки, і дівчата.

фізичною підготовкою (Волинська область, м. Луцьк); Державна гімназія-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» (м. Харків) [3]. Отже, за часи незалежності України, було створено розгалужену систему військових ліцеїв, які представлено у більшості регіонів країни, чим досягається масштабна доступність для молоді такої передвищої освіти у регіональному вимірі. Зазначена система дає змогу підготувати абітурієнтів для закладів вищої військової освіти, які вже володіють первинними вміннями та навичками.

Варто зауважити, що системи військової підготовки юнаків та дівчат або передвищої військової освіти функціонують у більшості розвинутих країн світу. Так, у Французькій Республіці діє шість військових ліцеїв. Відповідно до директиви Президента Франції від 2005 р. військові ліцеї є навчальними закладами військового відомства та мають здійснювати такі дві основні цілі: надавати допомогу сім'ям військовослужбовців та працівникам Міністерства оборони в отриманні якісної середньої фахової освіти; сприяти підготовці призовного контингенту до вступу до вищої військової школи [4].

У Великобританії відсутні окремі військові навчальні заклади в яких здійснюється передвища військова освіта, проте починаючи з 1960 року в школах було створено «Combined Cadet Force»¹ (далі – CCF). Розробка програми CCF здійснювалась у період 1941–1959 рр. та фінансується Міністерством оборони Великобританії. Наразі існує 260 шкіл з CCF де навчається близько 40000 учнів, за чотирма напрямки, в залежності від роду військ (військово-морський, сухопутний, військово-повітряний та морська піхота). Основними цілями CCF є забезпечення дисципліни, розвиток сили волі, винахідливості, впевненості в собі. CCF не є програмою підготовки до військової служби, хоча Міністерство оборони зацікавлено виховати в підростках інтерес до військової служби. Під час навчання учнів забезпечують формою, зброєю та боєприпасами, знайомлять з військовою дисципліною та статутами, проводять заняття з первинної військової підготовки. Навчання в CCF не дає додаткових балів при вступі до ЗВО, проте має позитивний відгук у резюме [5].

Схожа на модель військової підготовки Великобританії діє в США. Так у США діє федеральна програма з підготовки офіцерів запасу – курси для юнаків «Junior Reserve Officers' Training Corps»²

¹ У перекладі з англійської – об'єднаний кадетський корпус.

² м Юнацький навчальний корпус з підготовки офіцерів резерву.

(далі – JROTC). За даним на 2012 р., у 50 штатах США діяли 3229 курсів з програмою JROTC, де навчались понад 600 тисяч американських юнаків і дівчат [6].

Натомість, в Німеччині відсутні навчальні заклади в яких здійснюється до передвищца військова освіта. Всі бажаючи проходити службу в Бундесвері (Збройні сили Німеччини) повинні закінчити середню школи, професійно-технічне училище або гімназію та вступити до закладу вищої військової освіти Німеччини [7].

У підсумку зазначимо, що і в Україні, так само як у Великобританії, США та Франції, функціонують хоча й різні за організаційними формами, однак переслідуючи однакові цілі, системи передвищої військової підготовки молоді обох статей. До таких цілей відносимо: виховання високих моральних якостей, дисциплінованості, любові до військової служби та підготовки для подальшого навчання у закладах вищої військової освіти

Список використаних джерел:

1. Постанова Кабінету міністрів України №490 від 19.08.1992 року «Про реформу системи військової освіти» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/490-92-%D0%BF>.
2. Постановою Кабінетів Міністрів України № 717 від 28 квітня 1999 «Про Положення про лицей з посиленою військово-фізичною підготовкою» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/717-99-%D0%BF>.
3. Перелік ліцеїв з ПВФП // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vlch.org/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=113.
4. Стрелецкий А. Лицеи сухопутных войск Франции // [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://factmil.com/publ/strana/francija/licei_sukhoputnykh_vojsk_francii_2007/33-1-0-709.
5. Объединенный кадетский корпус // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.edutavel.ru/combined_cadet_force.php.
6. Журнал «Захист вітчизни», січень 2017 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pkvfp.kiev.ua/files/pdf/VKLADKA_%E2%84%9610_2017.pdf.
7. Система подготовки офицеров вооруженных сил ФРГ // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.modernarmy.ru/article/426/podgotovka-oficerov-vs-frg>.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Житницький А.О.

аспірант,

*Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна*

РОЗРОБКА ТА РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ПАУЕРЛІФТИНГУ ДЛЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

Пауерліфтинг – це вид спорту, суттю якого є подолання максимально великої ваги при виконанні трьох вправ: присідання зі штангою на плечах; жиму штанги, лежачи на горизонтальній лаві, і тяги штанги. Цей вид зараз дуже популярний серед підлітків, за допомогою якого можна мотивувати молодь до здорового способу життя та їх здоров'язбереження протягом всього життя.

Для студентів, які займаються пауерліфтингом, експериментально обґрунтовано головні положення тренувального процесу, а для школярів вони тільки починають розроблятися (Жамардій В. О., Житницький А. О., Стеценко О. І.). Автори встановили, що рівень розвитку фізичних якостей сучасних підлітків дуже низький. Вони не можуть виконати елементарні вправи. Тому Батигін Ю. В., Глядь С. А., Муравйов В. Л., Остапенко Л., Сан Женьцян, Старов М. А., Шейко Б. І. та інші розробили спеціальні комплекси вправ пауерліфтингу для різного віку, орієнтовні плани занять з дозованими навантаженнями для здорових людей та для людей з вадами; визначали їх рівень фізичної та психічної підготовленості, функціонального стану; висвітлити основні теоретичні засади вироблення умінь і навичок студентів в освітньому процесі; виявили фактори, що впливають на ефективність функціонування дитячо-юнацьких спортивних шкіл на етапі початкової та підготовчої базової підготовки.

Актуальним є питання щодо розробки та впровадження в освітній процес з пауерліфтингу навчальної програми занять, яка б несла на меті формування спеціальних знань здорового способу життя старших підлітків та від яких багато в чому залежало б підвищення рівня фізичного здоров'я підлітків.

Дослідження проведено у рамках науково-дослідної роботи, що фінансується за рахунок державного бюджету Міністерства освіти і науки України, на 2016–2017 рр. «Концепція формування здоров'язбережувального світогляду, як фундаментальної платформи розвитку сучасної педагогічної освіти» (№ держреєстрації 0117U004828).

Програма занять обумовлена також потребою вдосконалення навчально-тренувального процесу з пауерліфтингу та включає: спортивну підготовку та спортивне тренування.

Спортивна підготовка у пауерліфтингу – це багаторічний процес, що охоплює тренування спортсменів, їх підготовку до змагань та участь у них, організацію тренувального процесу, науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення, що зумовлюють створення потрібних умов для поєднання занять спортом з роботою, навчанням і відпочинком.

Спортивне тренування – це складова спортивної підготовки, спеціалізований процес, спрямований на виконання фізичних вправ з метою розвитку та удосконалення фізичних якостей та здібностей, що зумовлюють готовність спортсмена до досягнення найвищих результатів у пауерліфтингу.

За розробленою навчальною програмою проведення тренувальних занять з пауерліфтингу повинно відбуватися три рази на тиждень.

Зміст різних сторін підготовки підлітків за розробленою програмою наступний:

- фізична підготовка;
- технічна підготовка;
- тактична підготовка;
- психологічна підготовка;
- теоретична підготовка;
- інтегральна підготовка.

Інтегральна підготовка спрямована на удосконалення індивідуальних та командних техніко-тактичних дій, а також здатності до максимальної мобілізації функціональних можливостей організму і переключення максимальної рухової активності на відносно розслаблення з метою забезпечення високого рівня працездатності та формування основ здорового способу життя.

Розроблена навчальна програма з пауерліфтингу для старших підлітків впроваджувалася в Комунальному закладі «Комплексна дитячо-юнацька спортивна школа № 9» м. Харкова. Протягом

десяти місяців дослідження це призвело до питань позитивних зрушень у рівнях фізичної підготовленості підлітків та підвищення їх мотивації до занять за рахунок використання комплексу спеціальних знань про здоровий спосіб життя та різних методичних прийомів: полегшення та ускладнення умов навчання, інтенсифікація змагальної діяльності тощо.

Отже, проведений аналіз спеціальної літератури засвідчив, що важливими складовими підготовки старших підлітків є спеціальні уміння та навички, які повинні забезпечити готовність до навчальної та майбутньої професійної діяльності та їх здоров'язбереження протягом всього життя. При цьому окреслена проблема не знайшла цілісного опрацювання в дослідженнях науковців. Тому нами була розроблена та впроваджена навчальна програма занять з пауерліфтингу для старших підлітків з метою формування спеціальних знань про здоровий спосіб життя. Мотивація до занять, а також до здорового способу життя завдяки такої програми була повністю доказана.

Список використаних джерел:

1. Женьця Сан. Обґрунтування оздоровчої методики занять пауерліфтингом для студентів університетів з порушеннями опорно-рухового апарату / Сан Женьця // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків, 2015. – № 11. – С. 33-38. <http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.1105>.
2. Житницький А. А. Особенности формирования учебно-тренировочных групп в детско-юношеских спортивных школах в условиях современности / А. А. Житницький // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2015. – № 6(50). – С. 63-68. dx.doi.org/10.15391/sns.v.2015-6.011.
3. Жамардий В. А. Специальные знания по пауерлифтингу как фактор повышения учебно-тренировочной деятельности студентов / В. А. Жамардій // Витоки педагогічної майстерності; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленко, 2012. – Вип. 10. – С. 101-104.

Ільчук Л.П.
*вчитель початкових класів,
Киликіївський навчально-виховний комплекс
«дошкільний навчальний заклад – середня загальноосвітня школа
I-III ступенів»
Ганнопільської сільської ради Славутського району
Хмельницької області*

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ПРАКТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАДАЧ З МАТЕМАТИКИ

Незворотні зміни, що відбуваються у всіх сферах життя, детермінують зміни у навчальному процесі, насамперед – початкової школи. Саме цим і обумовлено прийняття Концепції Нової української школи (НУШ), ключові компоненти якої зображено на рис. 1 [1, с. 11].

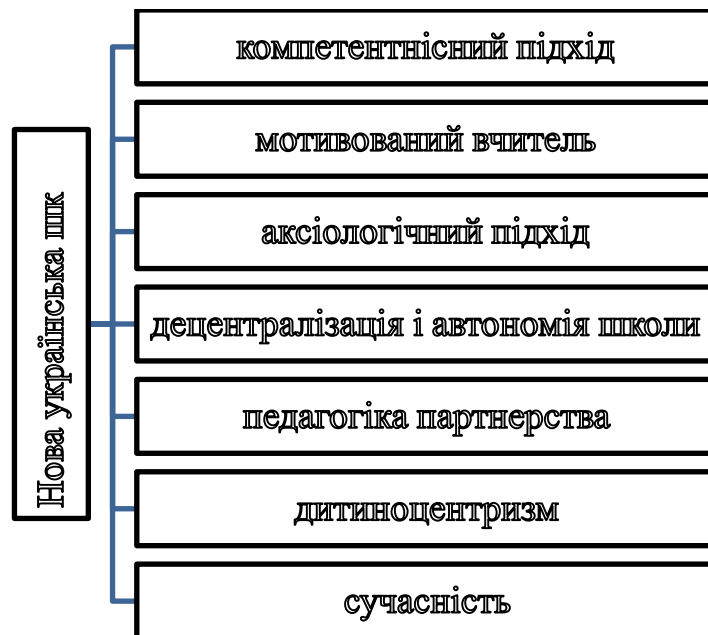


Рис. 1. Ключові компоненти Нової української школи

Розглянемо їх більш детально:

- 1) новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- 2) умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- 3) наскрізний процес виховання, який формує цінності;

4) децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію;

5) педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;

6) орієнтація на потреби учня в освітньому процесі;

7) сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

Як бачимо, першим компонентом є новий зміст освіти, що в першу чергу визначається таким добором завдань, які мають практичну спрямованість. Так, наприклад, розглянемо задачі з математики для учнів 1 класу, які мають тісний взаємозв'язок з природознавством та своїм змістом зацікавлять дітей до вивчення математики.

Павук за день сплів 70 см павутини. З них 40 см до обіду, а решту – після обіду. Скільки сантиметрів павутини сплів павук після обіду [2, с. 21]?

У виставці собак узяли участь 26 спанієлів і 10 вівчарок.

Скільки всього собак було на виставці [2, с. 31]?

На ставку плавало 37 качок. Прилетіли ще 10 качок. Скільки качок стало на ставку [2, с. 33]?

Квочка висиділа 15 курчат. Із них 3 чорні, а решта – жовті. Скільки жовтих курчат висиділа квочка [2, с. 45]?

У стоніжки зранку на ніжках було 40 черевичків. За день вона 10 черевичків загубила. Скільки черевичків залишилось у стоніжки [2, с. 46]?

Після того як білка зірвала 7 грибів, під деревом залишилося 2 гриби. Скільки грибів було під деревом [2, с. 47]?

Біля мурашника поралися 12 мурашок. Коли кілька з них сховалися в мурашник, залишилося 10 мурашок. Скільки... [2, с. 49]?

З'ясуй, у які частини доби не спить кожна тварина:

1) Сова прокидається на початку ночі й засинає вранці.

2) Кролик спить серед дня і всю ніч.

3) Кажан лаштується спати на світанку, а прокидається ввечері [2, с. 54].

У зоопарку бегемот за добу з'їдає 30 кг овочів і 15 кг фруктів. Скільки всього овочів і фруктів треба бегемоту на добу [2, с. 57]?

Собаки Білка і Стрілка побували в космосі раніше за людину. Їхній політ тривав 25 годин. На скільки годин більше від доби були в польоті собаки-космонавти [2, с. 59]?

У миші в коморі 3 кг пшениці і 6 кг гороху. Склади такі запитання, щоб задача розв'язувалася дією додавання; дією віднімання [2, с. 67].

На ставку плавало 14 лебедів і 15 качок. В очереті було ще 2 лебеді та 3 качки. Про що дізнаємося за допомогою наведених виразів [2, с. 68]?

$$\begin{array}{ccc} 14+15 & 14+2 & 15+3 \\ 2+3 & & 14+15+2+3 \end{array}$$

Після того як павучок сплів 2 м павутини, довжина павутини стала дорівнювати 9 м. Якої довжини була павутина спочатку [2, с. 71]?

Як бачимо, наскрізною ідеєю [2] є добір практичних завдань, що сприятиме формуванню праксеологічного компоненту компетентностей з математики.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. – 206 с.
2. Скворцова С. О. Математика. 1 клас. Навчальний зошит: У 4 ч. Ч. 4 / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. – Харків: Ранок, 2018. – 72 с.
3. Скворцова С. О. Математика. 1 клас. Розробки уроків: до видання: Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас. Навчальний зошит: У 4 ч. Ч. 1. Ч. 2. Ч. 3. Ч. 4/ С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. – Харків: Ранок, 2018. – 373 с.

Капустянська А.В.

студентка,

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка*

ЕТАПИ ТА РІВНІ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ

Величезне значення в житті людства має мистецтво. Емоції, що виникають від спілкування з мистецтвом, значно відрізняються від звичайних, що супроводжують людину протягом життя. Мистецтво – результат естетичного пізнання світу.

В умовах сучасної освіти, що побудована на принципах гуманістичного підходу до дитини, формування музичного

сприймання є одним із важливих завдань, центральною проблемою музично-естетичного виховання, що сприяє розвитку творчих здібностей і пробудження інтересу до пізнання. Сприймання оточуючого світу неможливе без врахування минулого досвіду людства. Це й обумовило мету статті, яка полягає у з'ясуванні структури процесу музичного сприймання.

Інтерес до пізнання мистецтва виникав у людей ще з давніх часів. Перші гіпотези про природу сприймання виникли за античності. Значний внесок у розвиток наукових уявлень про сприйняття зробили філософи, фізики, естети. Її досліджували психологи А. Цензінг, Г. Т. Фехнер, Л. С. Виготський, К. Валентайн, С. Беляєва-Екземплярська, А. Г. Костюк, В. П. Ягункова, П. М. Якобсон, Н. Б. Берхін, у мистецтвознавстві – Б. Асаф'єв, Е. Генекен, С. Лангер, А. Лосєв. Структура музичного сприймання висвітлена у працях сучасних дослідників В. К. Белобородова, М. С. Коган, Л. М. Кадцина, О. Г. Костюка, В. В. Медушевського, Є. В. Назайкінського, Г. І. Панкевич та ін.

Вплив музики на особистість слухача залежить від рівня організації музичної інформації. Музичне сприймання – складний процес, у якому взаємодіють чимало елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи. Кожен з етапів слухацької діяльності містить елементи творчості. На всіх етапах процесу слухання можливі різні рівні розуміння музичного матеріалу. Міра розуміння музики, можливість відкриття в ній нового залежать від рівня оволодіння музичним матеріалом, що зумовлює той чи інший етап процесу слухання. У такому розумінні слухання музики можна поділити на певні етапи та рівні.

Кадцин Л. М. виділяє два етапи музичного сприймання: на першому етапі сприймання музичного твору відбувається формування уявлень, обумовлених лише його звучанням; на другому інтерпретується комплекс змістових вихідних уявлень [3, с. 15-16].

Виділяють 4 рівні сприйняття музики, що характеризують більш складну і диференційовану, структуру сприйняття музиканта [2]:

1. Сенсорний рівень. Тонка диференціація відчуттів, тобто сенсорний аналіз властивостей музичного звуку (тембр, висота, гучність та ін.).

2. Інтонаційний рівень. Відображення музичного звуку як цілісності в контексті музичної тканини (як частина фрази, акорду і т. д.).

3. Емоційно-семантичний рівень. Ґрунтується на ладовому почутті і стійких музично-слухових уявленнях.

4. Інтегрально-семантичний, евристичний рівень. Формування музичного образу твору.

На першому етапі відбувається визначення суб'єктом музичного матеріалу. У цій пізнавальній ситуації сприймання особою музичної інформації має форму розуміння-впізнавання, здійснюється оцінка за принципом «чув-не чув» («подобається-не подобається»).

Цей перший етап притаманний початковим рівням музичного сприймання таким як: сенсорний та інтонаційний.

Відтак, на початковому сенсорному рівні, тобто на рівні відчуттів, відбувається аналіз елементарних якостей звуків. У центрі уваги найпростіші (об'єктивні) музично-акустичні характеристики звуку, а саме: висота, гучність, тривалість, тембр та їх найпростіші зв'язки (ритм тощо). Процес переживання відбувається як реакція свідомості, що виконує функцію орієнтації в образі зовнішнього світу. Характеристикою слухацької діяльності такого рівня може слугувати думка О. Лосева про те, що «множинність звуків, які складають музичний твір, сприймається як щось цілісне і просте, як щось водночас плинне і безформне. Це – рухома єдність у злитості» [4, с. 421].

На наступному – інтонаційному рівні відбувається пізнання на рівні сприймання, коли цілісний музичний звук «оцінюється» і розглядається як частина мотиву, фрази, частину звукової гармонії, як щабель ладу. Тобто, увага звертається на музичну мову, найбільш узагальненим і найбільш типовим зв'язкам між звуками, оскільки звук у тій чи іншій музично-мовній системі набуває нових якостей, хоча про музичний твір в цілому на цьому рівні ще не йдеться.

Процес сприймання музичного матеріалу проявляється у формах розуміння-аналогізування і розуміння-комбінування. Результатом такого відображення і переживання співвідношення звуків є вміння розрізняти, сприймати, інтонувати фразу, мелодію тощо. Зауважимо, що саме в проявах звуковисотного слуху проявляється активність суб'єкта в процесі сприймання музики.

На другому етапі відбувається осмислення різних функцій звуків у музичному творі, їх роль у становленні художньої цілісності, і, зрештою, музично-художньої естетичної цілісності твору загалом. Цей етап характеризується вищими рівнями музичного сприймання (емоційно-семантичним, інтегрально-семантичним (евристичним)).

На емоційно-семантичному рівні когнітивна музична діяльність відбувається у сферах мелодичного оформлення, гармонійного ладу

та поліфонії, де інтонація стає вихідним моментом. Зокрема, здійснюється зворотний рух від музично-сміслових одиниць композитора до формування цілісної семантично наповненої єдності у слухача.

Можна припустити, що домінуючими рівнями розуміння на цьому етапі мають бути «розуміння-аналогізування» (проведення аналогій зі схожими інтонаційними ходами у музичній тканині, з елементами мелодій з інших творів тощо) та «розуміння комбінування» (усвідомлення місця звуку в музичних мотивах твору, значення цих мотивів у музичних фразах, темах тощо). При цьому зміст твору визначають як те, що формується у свідомості слухача, уявлення про самий твір, про оточуючий світ і слухача в ньому, а також про автора і виконавця.

На евристичному, інтегрально-семантичному рівні когнітивний процес відбувається у двох напрямках – здійснюються послідовно-одночасна побудова музичного образу та аналітико-синтетичні операції в ході музичного мислення.

Це має стимулювати швидше усвідомлення і цілісніше переживання форми й структури твору. Емоційна і дискретивна оцінки звучання дають можливість інтерпретувати його як змістовну структуру, а здобутий музичний досвід дає змогу будувати численні гіпотези, передбачати подальший розвиток мелодії, гармонії тощо.

В процесі слухачької діяльності відбувається формування художнього образу, завдяки музичній пам'яті створюється інтонаційний фонд, на основі якого осмислюються інтонаційні моделі в розгортанні музичного цілого. При цьому творче, продуктивне музичне мислення слухача виступає як особливий вид мислення.

На цьому рівні пізнання процес розуміння набуває вигляду «руйнування стереотипів» та адекватного культурологічного розуміння музичного матеріалу. В процесі такої музичної діяльності висувуються і перевіряються гіпотези, здогадки, виявляється новий та прихований зміст завдяки співставленню та аналізу концепції автора, виконавця і слухача, виявляються суперечності.

Зауважимо, що інтерпретація змісту твору слухачем вже опосередкована інтерпретацією виконавця. У слухача формується критичне ставлення до версії виконавця, відбувається повторна інтерпретація та робляться висновки.

Показниками творчої діяльності цього рівня є «ескізування»: образи музичного матеріалу постають як численні гіпотези, а

осмислення загального образу музики відбувається як поетапне осмислення часткових образів. Відбувається внесення уточнень, співставлення власних думок в ході слухацької діяльності із заданими образами композитора, прийняття рішення про відповідність ескізу-образу до художньо-естетичної цілісності музичного твору. Здійснюється кінцева деталізація образів.

Підсумовуючи зазначимо, що музичне сприймання є складним, багатогранним і суперечливим процесом, що слід неодмінно враховувати у педагогічній діяльності. Таким чином, музичне мислення слід організовувати за допомогою послідовних операцій, які утворюють етапи формування цілісного образу музичного твору (на кожному з етапів існують різні форми розуміння) завдяки специфіці організації музичного матеріалу. На кожному з рівнів пізнання у тій чи іншій мірі представлено елементи творчої діяльності, де, незалежно від рівня, проявляються індивідуально-психологічні особливості, які полягають, в готовності до слухацької творчої діяльності, в наявності у конкретного суб'єкта комплексу вмінь і здібностей до її здійснення взагалі або ж до її певних видів.

Список використаних джерел:

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания. – М.: Педагогика, 1983. – 336 с.
2. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. – М.: Магистр, 1993. – 263 с.
3. Кадцын Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя. – М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.
4. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М.: Мысль, 1990. – С. 405-602.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

Коршевніук Т.В.

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України*

СИТУАЦІЙНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ УЧНІВ

Концепцією Нової української школи інструментом впровадження компетентнісного підходу у навчальних програмах визначено зміщення акценту з нагромадження фактів на розвиток умінь їх застосовувати не лише у навчанні, але й за межами школи [2].

Цим детерміновано розроблення і використання певних видів завдань, які забезпечують організацію і підтримку дій, що орієнтовані на формування певної компетентності. Методичним потенціалом щодо цього наділені ситуаційні завдання. До ситуаційних належать завдання, які стосуються особистісно чи соціально значущих проблем (гігієнічних, екологічних, побутових, санітарних, епідеміологічних, етичних та ін.) і передбачають здійснення учнем/ученицею дій, що свідомо ним/нею обрані для їх вирішення: ідентифікація проблеми, обрання способу виконання завдання, обґрунтування свого вибору, представлення результату виконання завдання. У процесі роботи над такими завданнями учні можуть виявляти, що їх життєвий досвід, деякі точки зору, критерії оцінки і вибір рішень, які раніше були для них правильними і достатньо надійними, неефективні у реальних умовах. Це спонукає школярів до пошуку нових знань, способів діяльності, перегляду власної системи цінностей.

У ситуаційних завданнях реалізуються принципи проблемності, спеціального формування прийомів розумової діяльності, індивідуалізації, самостійності. Кожне таке завдання включає елементи, що комплементарні компонентам ключових і предметної біологічної компетентності (знанням, способам діяльності, ставленням), отже, являє собою проблемно-пізнавальний комплекс. Крім того, завдання цього типу допомагають у вирішенні актуальної проблеми шкільної біологічної освіти: як предметні знання, що здебільшого абстрактні для учнів і не пов'язані з їхнім життям, зробити особистісно значущими, як продемонструвати різні аспекти їх цінності для окремої людини і людства в цілому. Тому ситуаційні

завдання обрано засобом компетентнісно орієнтованого навчання біології.

Важливі характеристики ситуаційного завдання – проблемність, за якої результатом його виконання буде знаходження нового знання, яке учень сприйматиме як свій особистий результат, і актуальність, яка досягається завдяки можливості змодельовати цілісний контекст реальних подій (тому у літературі для цих завдань також вживають термін контекстні).

Наведемо приклади ситуаційних завдань.

Приклад 1. Україна – один із світових лідерів з виробництва вишень. Українські садоводи вирощують урожайні сорти вишень, підживлюють їх і захищають від комах-шкідників. Але вітряна і дощова погода дуже непокоїть господарів квітучих вишневих садів. Поясніть чому. Запропонуйте спосіб, який зможе зарадити садоводам у цій ситуації.

Приклад 2. Ви захворіли на ангіну і лікар призначив двотижневий курс лікування антибіотиками. Після трьох днів лікування Ви стали почуватися краще і припинили приймати антибіотики. Поясніть, на яку небезпеку Ви наражаєте свій організм у випадку повторного захворювання на ангіну. Відповідь обґрунтуйте.

Такий формат завдань дозволяє перевірити, наскільки знання, набуті в школі, можуть використовуватися учнями у повсякденному житті, у реальних ситуаціях. Ситуаційні завдання привабливі для учнів з кількох причин. По-перше, вони здебільшого позбавлені безособистісної форми, а містять адресне звернення (*як ти вважаєш, поясни свою думку, дай можливе пояснення, запропонуй вирішення проблеми* та ін.). Це демонструє школярам, що їхня думка важлива, в їхніх силах вирішити завдання, проблему, як наслідок – позитивний психологічний вплив на дитину. По-друге, ці завдання стосуються реальних ситуацій, які спостерігали учні, були їх учасниками або можуть бути ними з високою часткою ймовірності. По-третє, учні отримують право самостійно обирати шлях вирішення завдання і нести відповідальність за свій вибір. Ці уміння необхідні для успішної адаптації до сучасного життя і зайняття активної позиції в ньому.

Основні критерії ситуаційного завдання: доступність для розуміння учнями; наявність зв'язку з компонентами предметної біологічної компетентності, що визначені програмою (знаннєвим, діяльнісним, ціннісним) [1]; відображення елементів ключових

компетентностей; особистісна і соціальна значущість. Часто одне ситуаційне завдання сприяє створенню умов для формування кількох компонентів однієї компетентності або кількох і може бути використане для їх перевірки. Це означає, що ситуаційні завдання наділені компетентнісний потенціалом, розкриття якого на конкретних прикладах подано у таблиці 1. Зазначений у таблиці 1 педагогічний ефект завдання інтегрує особистісну і соціальну значущість сформованих компетентностей (і предметної, і ключових).

Таблиця 1

Приклад ситуаційного завдання	Компоненти компетентності, що формуються/перевіряються завданням (відповідно до навчальної програми)	Педагогічний ефект завдання (на основі інтеграції компонентів предметної і ключових компетентностей)
На уроці біології тобі видали три мікропрепарати: а) шкірки луски цибулі, б) м'якоті кавуна; в) листка елодеї. Що потрібно знати, щоб визначити, де який препарат? Склади послідовність дій з їх розпізнавання.	<i>Знання:</i> наводити приклади частин клітини. <i>Діяльність / уміння:</i> розпізнавати рослинні клітини та їхні складові на мікропрепаратах <i>Ставлення:</i> усвідомлює можливість глибокого дослідження клітини за допомогою сучасних приладів і методів досліджень	Учень / учениця: – відтворює по пам'яті інформацію, необхідну для виконання завдання; – самостійно переносить наявні знання і уміння у нову ситуацію; – аналізує об'єкти з метою виділення ознак
На хлібі, що кілька діб залишається у поліетиленовому пакеті, часто з'являється пліснява. Як це пояснити? Що ти зробиш, якщо побачиш хліб з пліснявою? Обґрунтуй свої дії	<i>Діяльність / уміння</i> застосовувати знання для зберігання продуктів харчування, профілактики захворювань, що спричинюються грибами <i>Ставлення:</i> усвідомлює небезпеку захворювань, що спричинюються грибами	Учень / учениця: – уміє бачити нові проблеми у стандартній ситуації; – самостійно переносить знання і уміння у нову ситуацію; – пропонує способи розв'язання проблеми на основі відомих

Використання ситуаційних завдань в освітньому процесі з біології дозволяє здійснювати зв'язок навчання з практикою, допомагає учням активно використовувати і накопичувати

особистий досвід, усвідомлювати роль біологічних знань у розумінні явищ живої природи і фактів, у безпечному існуванні у соціоприродному середовищі, успішній діяльності себе і оточуючих. Виконання подібних завдань здатне запобігти формуванню в учнів та їхніх батьків уявлення, що біологія далека від їх життєвих потреб, сприяє розвитку у підлітків умінь розв'язувати навчальні і позанавчальні проблеми.

Список використаних джерел:

1. Біологія. 6-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів // Біологія. Природознавство. Основи здоров'я: методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу у 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 5-9 класів; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи. – К.: УОВЦ «Оріон», 2017. – С. 16-62.
2. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.

Лазарець А.В.

студент;

Науковий керівник: Гурська О.В.

кандидат біологічних наук;

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У сучасних умовах розвитку людської цивілізації проблема взаємодії суспільства і природи набуває важливого значення. Людство нарешті усвідомило, що посилення впливу на довкілля може стати безконтрольним і загрожує існуванню всієї цивілізації. Важливе значення у подоланні екологічної кризи, на думку науковців, належить освіті підростаючого покоління, зокрема середній освіті, що покликана формувати екологічну культуру, фундаментальні екологічні знання, екологічне мислення і

свідомість, що ґрунтуються на бережливому ставленні до природи, як унікального ресурсу.

Мета даної публікації – з'ясувати значення, шляхи та методи формування екологічної компетентності учнів під час вивчення шкільного курсу «Біологія».

Нині екологічну освіту й виховання розглядають як аспект гуманізації шкільної освіти, що передбачає засвоєння суспільних духовних цінностей, оскільки духовність немислима без усвідомлення єдності людини й природи. Це почуття є органічним для гармонійно розвиненої особистості, а його брак означає неповноцінність людини як члена суспільства, оскільки є першопричиною хижацького ставлення до природи. Результатом екологічного виховання є формування екологічної культури кожної людини й суспільства загалом [2].

Дуже важливим є те, щоб усвідомлення значимості природи стало внутрішнім надбанням особистості. Тому потрібно формувати екологічну свідомість школярів, що проходить найбільш ефективно, якщо педагогічний процес екологічного виховання враховує психологічні особливості учнів та процеси формування екологічної свідомості.

Головна роль у процесі набуття учнями екологічної компетентності належить саме школі, адже саме в цей віковий період відбувається становлення основ екологічної компетентності й екологічної культури, цілісного світогляду, що є складовими інтелектуальної сфери підлітка. У цей віковий період у школярів формується система переконань, що здійснюють вплив на потреби і прагнення людини. Діти набувають уміння аргументувати свої судження, доводити істинність чи помилковість окремих положень, робити висновки й узагальнення, розвивається критичність мислення. Усе це впливає на становлення особистості підлітка, вироблення свого власного стилю поведінки у взаємовідносинах з природою [2].

Екологічна освіта і виховання покликані забезпечити підростаюче покоління науковими знаннями про взаємозв'язок природи та суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, сформувати прагнення і вміння брати активну участь в охороні й поліпшенні навколишнього середовища. Екологічна освіта і виховання дасть можливість учням в систематичному прийнятті рішень щодо врахування екологічних наслідків власної діяльності, що чинить певний вплив на довкілля.

Основою екологічної компетентності є екологічні знання, досвід практичної діяльності в довкіллі. Набуті екологічні знання є власним надбанням особистості, вони формуються під впливом екологічної інформації. Таку інформацію учні дістають на заняттях із природничих предметів, значною мірою на уроках біології. Адже з усіх природничих наук саме біологія має з екологією найбільш тісні зв'язки. Наприклад, на уроках біології вони дізнаються про необхідність збереження рослин і тварин, що занесені до Червоної книги України (зокрема, про збереження першоцвіту, який щовесни знищується тоннами); на уроках хімії – про перенасичення ґрунтів та природних водойм нітратами від невмілого користування добривами, забруднення довкілля продуктами хімічної і нафтохімічної промисловості; на уроках фізики – про спроби побудови атомних електростанцій у сейсмічно активних зонах (на щастя прийдешніх поколінь, припинено будівництво такої станції в Криму); на уроках географії – про випадки нераціонального використання природних ресурсів, виснаження малих річок, обвали ґрунту, тощо [1].

Сьогодні розв'язок суперечностей між потребами людини і можливостями природи здійснений лише за умови зміни всієї системи цінностей людини, її екологічної компетентності й екологічної культури загалом, формування якої в молоді набуває дедалі більшого значення. Нині спостерігається нова парадигма взаємодії людини з довкіллям – парадигма спілкування, ідеї рівного партнерства у взаємозв'язку біосфери та інтелектуальної сфери – ноосфери («ноос» – розум) [5]. За сучасними уявленнями, ноосфера – це сфера гармонійної взаємодії природи і суспільства, у межах якої розумна діяльність стає головним, вирішальним чинником розвитку біосферних процесів. Перехід до ноосфери – ідеальний варіант майбутнього, в основі якого лежить гармонізація відносин між біосферою та господарською діяльністю людини. Для цього необхідно набуття людиною у процесі навчання екологічної компетентності, значна ціннісна перебудова екологічної свідомості людей, зміна споживацьких настроїв на духовні, естетичні, пізнавальні мотиви відносно довкілля [3]. Результатом набуття екологічної компетентності підростаючим поколінням є розуміння первинності законів природи щодо соціальних законів, усвідомлення зростання взаємозалежності і взаємовпливу природи та суспільства, особистої відповідальності за екологічні проблеми не лише свого освітнього простору, свого регіону, а й світу загалом (глобальне сприйняття) [6].

За висновками вчених, екологічна освіта здатна впливати на усвідомлення власної причетності до екологічних проблем, врахування у професійній, суспільній і побутовій діяльності наслідків впливу на довкілля й таким чином спрямована на формування екологічно компетентної особистості учня [4].

Отже, екологічна освіта і виховання покликані забезпечити підростаюче покоління науковими знаннями про взаємозв'язок природи і суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому та кожної людини зокрема, сформувати прагнення і вміння брати активну участь в охороні й поліпшенні навколишнього середовища.

У зв'язку з цим виникає необхідність суттєвого удосконалення змісту навчального процесу, створення відповідних педагогічних умов для екологічного виховання школярів, відбору оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології [7]. Екологія життєво необхідна світу, вона стала частиною нашого життя, і від уже зроблених страшних помилок врятувати може лише вона.

Список використаних джерел:

1. Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / В. В. Маршицька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Кн. 2. – Вип. 8. – С. 20-24.
2. Лазарець А. В. Формування екологічної компетентності учнів на уроках біології / А. В. Лазарець, О. В. Гурська // Студ. наук. вісник. Випуск 14. Ч. 2 – Кременець: РВЦ КОГПА ім. Т. Шевченка, 2018. – С. 125-128.
3. Шмалей С. В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Світлана Вікторівна Шмалей. – К., 2005. – 479 с.
4. Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти / О. О. Колонькова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. 10. – Т. 1. – С. 379-387.
5. Пустовіт Н. А. Особистісно орієнтовані технології екологічного виховання підлітків / Пустовіт Н. А. // Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія. – Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2001. – Випуск 5. – С. 59-62.
6. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – К., 2008. – 64 с.
7. Прокопенко О. Екологічне виховання у процесі вивчення біології / Прокопенко О., Демидова Т. // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 72-75.

Мигрин Ю.В.

студентка,

Національний університет «Чернігівський колегіум»

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ КАРТИН МИСТЕЦТВА

Дені Дідро колись сказав:

*«Країна, в якій усіх дітей навчатимуть малюванню,
подібно письму, незабаром стане попереду всіх інших»*

У психолого-педагогічній літературі, що стосується проблеми розвитку художнього сприймання школярів, загальним теоретико-методологічним положенням є визнання того, що саме сприймання є тим основним фактором, що дозволяє керувати процесами впливу мистецтва на особистість і розвивати мотивацію спілкування з художніми творами. Як усякий процес пізнання, сприймання залежить від особливостей суб'єкта, його знань, інтересів, потреб, наявності життєвого досвіду і т. д. Цілісність його образів досягається за рахунок аналізу і синтезу сприйраних ознак, здатності встановлення зв'язків між ними й емоційно-особистісним відношенням до результату. Сприйрані образи осмислюються й узагальнюються в поняттях, оцінних судженнях.

У кожному виді живопису закладено два види інформації: логічна (значеннева) – це його тема, сюжет, і емоційна (почуттєва) – це передача емоційного стану, настрою (радості, смутку, суму, т. д.). Обидва види інформації злиті так органічно, що розділити їх можна лише умовно. їхній синтез народжує художній образ. Отже, художній образ є особливим узагальненням дійсності в індивідуалізованій, конкретно-почуттєвій і естетично виразній формі [1, с. 45].

При взаємодії сприймаючого з твором образотворчого мистецтва виникає функціонування цілісної системи сприймання, основна структура якого має три етапи (фази): початок сприймання, аналіз, збагачене сприймання. Воно подібне з процесом звичайного бачення, але кожна з них якісно відрізняється. Цей процес відбувається миттєво, багато з його моментів невлітими навіть для самого суб'єкта, тому з метою аналізу дослідники як би «реконструюють» його структуру:

1) перша фаза – початок сприймання – цілісний акт споглядання і первинне осмислення; елементарний рівень; нижчий шар;

2) друга фаза – аналіз – операційний, аналітичний рівень; основний шар; збагнення художньої образності; предметно-сюжетний шар;

3) третя фаза – побудова вторинного образу – цілісне збагачене сприймання: системний, цілісний рівень; вищий шар; проникнення в художній образ, сприймання обличчя художника [3, с. 62].

Правильно організоване сприймання, вказує С. Х. Раппопорт, припускає постійний перехід від одного рівня до іншого, від «одержання знака» (перцептивна сторона і до його «розшифровки» (інтелектуальна сторона). Такий хід сприймання вимагає в дитини особливої підготовки: уміння зосередитися на об'єкті сприймання, вичленувати з цілісного художнього твору окремі образи виразно-значеннєвих елементів, виявити зв'язки між ними.

Таким чином, художнє сприймання як естетичне розуміння художнього образу в єдності його змісту і форми, є категорією психічної діяльності, у якій об'єднані емоційне відношення й інтелектуальне осмислення художнього твору на базі наявного в людини духовно-практичного досвіду.

Здатність цілісно сприймати явища дійсності традиційно визнається основною художньою здатністю індивіда. Дитячий психолог Мухіна В. С., проаналізувавши розвиток сприймання малюнка дітьми, помітила, що у дитини поступово розвивається уміння правильно співвідносити малюнок та дійсність, бачити тільки те, що на ньому зображено, вдосконалюється інтерпретація малюнка його змісту.

Для дошкільників, наприклад, малюнок є скоріше повторенням дійсності, їх зображенням. Коли дитині показують зображення людини, котра стоїть спиною і питають, де у неї обличчя, дитина перевертає картинку, сподіваючись знайти обличчя на іншій стороні аркуша. В початкових класах діти переконуються в тому, що з намальованими об'єктами не можна діяти як із справжніми.

Розміщення предметів на малюнку засвоюється поступово. Особливо важко для дитини сприймання перспективи. Так, віддалена ялинка оцінюється як маленька, предмети, розміщені на задньому плані та закриті іншими, – як зламані. Тільки до кінця молодшого шкільного віку діти починають правильно оцінювати перспективне зображення, але і це базується на знанні правил, усвідомлених від дорослих. Віддалений предмет здається дитині маленьким, але вона здогадується, що на справді він має великий розмір.

Найкращі результати розвитку сприймання у дітей шкільного віку виходять, якщо дитині для порівняння пропонуються сенсорні еталони (наприклад, при сприйманні форми сенсорними еталонами є геометричні фігури, при сприйманні кольору – спектральна гама кольорів та ін.). Саме з такими матеріальними еталонами дитина повинна вчитися порівнювати сприйманий об'єкт у процесі роботи з ним [2, с. 76].

Вдосконалення сприймання невідривне від загального розумового розвитку дитини. У сприймання дитиною предмета вирішальна роль належить формі (контуру), поза якою не може існувати предмет. Розвиток сприймання сюжетної картини проходить три рівні: переліку, опису і тлумачення. Ці рівні свідчать про різний ступінь розуміння дитиною даного йому змісту.

Таким чином, на нашу думку, сприймання вимагає не тільки готовності аналізаторів, але і деякого досвіду: знань про речі і вміння їх сприймати. Тому сприймання формується впродовж усього періоду розвитку дитини [1, с. 52].

У психолого-педагогічній літературі, що стосується проблеми розвитку художнього сприймання дітей і підлітків, загальним теоретико-методологічним положенням є визнання того, що саме сприйняття є тим основним фактором, що дозволяє управляти процесами впливу мистецтва на особистість і розвивати мотивацію спілкування з художніми творами. Як будь-який процес пізнання, сприймання залежить від особливостей суб'єкта, його знань, інтересів, потреб, наявності життєвого досвіду й т.д. Цілісність його образів досягається за рахунок аналізу й синтезу сприйманих ознак, здатності встановлення зв'язків між ними й емоційно-особистісним відношенням до твору. Сприймані образи осмислюються й узагальнюються в поняттях, оцінних судженнях, умовиводах.

Складності процесу художнього сприймання, що включає в себе емоційні, образні та розумові процеси відмічаються багатьма дослідниками (А. В. Бакушинський, М. М. Волков, Б. С. Мейлах, Ю. Н. Протопопов, Б. П. Юсов та ін.), але при цьому зазначається, що під впливом спеціально організованої роботи вже діти дошкільного віку сприймають і змістовну, і емоційну сторони творів образотворчого мистецтва (Л. А. Івлева, В. А. Єзикеєва, Н. П. Сакуліна, М. М. Семенова, В. А. Гуружанов, Г. В. Лабунська та ін.).

У процесі сприймання для школярів характерною є підвищена емоційна чутливість до тих безпосередніх вражень, які виникають, саме вона могла б стати цінною основою естетичного розвитку, а саме становлення художнього сприймання.

Н. М. Зубарева та Е. В. Белкіна [1], вивчаючи особливості естетичного сприймання творів живопису в дітей п'яти-семи років, указують на здатність дітей сприймати не тільки зовнішні ознаки зображуваного, але й внутрішню характеристику художнього образу.

Питання формування оцінок і відносин у процесі сприймання художніх творів – важливе питання загальної педагогіки і психології. Як відзначає Г. В. Лабунська: «Якщо ми хочемо проникнути в сутність і психологічну структуру художнього сприймання, нас, природно, повинно цікавити не тільки питання про те, який твір мистецтва любить той або інший глядач, але, насамперед, чому він у цьому випадку віддає перевагу саме цьому твору, а не іншому й що саме є визначальним у його відношенні й оцінці. Тільки через розв'язання цього питання доводиться вести дітей до розвитку в них активного сприймання, тобто здатність розуміти й любити живопис у єдності його змісту й форми» [2, с. 43]. У зв'язку із цим, для вчителів є важливим з'ясувати, чому учень віддає перевагу тій або іншій картині.

Я працюю в Варвинській районній гімназії вихователем ГПД, і на своїх заняттях вчу дітей спостерігати за навколишньою дійсністю, розвиваю найважливіше для художньої творчості – уміння бачити життя очима художника.

Формування спостережливості, уваги до навколишньої дійсності освоєння художніх матеріалів – основні завдання уроку. Уроки образотворчого мистецтва, які проводять наші вчителі, цікаві для учнів. На кожному уроці вчитель повинен вишукувати неординарні засоби і методи їх проведення.

Треба плекати в дітей любов до малювання, бачити велике в малих речах, та мале – в великих. І коли малюнки наших дітей будуть насиченими, різнокольоровими, тоді й світ навколо нас буде таким.

Список використаних джерел:

1. Люблінська А. А. Учителю о психологии младшего школьника. – М, 1977. С. 224.
2. Мухина В. С. Возрастная психология. – М, 1999. С. 456.
3. З Формирование восприятия у дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера. – М., 1967. С. 324.

Попова О.В.
*аспірант,
Інститут філології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

СУЧАСНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Стрімкий розвиток методики навчання мов в Україні і світі зумовлює креативне застосування уже відомих із давніх-давен навчальних методів, що передусім передбачають інтеракцію. Крім того, методична творчість продукує нові методи розвитку комунікативної компетентності, у яких горизонтальна інтеракція є засобом досягнення високих навчальних результатів. Горизонтальною інтеракцією ми називаємо спілкування учня з учнем, за Ноелем Смітом [14, с. 330] як рівних учасників навчального процесу

Формування і розвиток комунікативної компетентності посідає важливе місце в теорії та практиці навчання рідної мови в основній середній школі. Термін „комунікативна компетентність» має досить широкий спектр тлумачень: від здатності до спілкування, потреби щоденного вербального зв'язку людини, бажання встановлювати комунікативний контакт з оточенням (у широкому розумінні) до науково-термінологічної конкретики поняття спілкування як системи внутрішніх засобів регулювання комунікативних актів; набору умінь і навичок, одержаних на основі індивідуального навчального досвіду (у спеціальній методичній літературі) [1; 3; 4; 5; 6]. Застосування лінгводидактичних методів, які передбачають інтеракцію учнів під час засвоєння навчального матеріалу, насамперед викликане необхідністю розвинути комунікативну компетентність учнів у стислі терміни аудиторної роботи.

Дослідження Т. Ільїної [7], Л. Виготського [2], І. Олійника [12] та О. Біляєва [1] підтверджують можливість і доцільність організації навчання мови як цілеспрямованої взаємодії певного типу учасників навчального процесу і дає нам змогу розглядати вивчення рідної мови як безперервний процес спілкування. У цьому процесі інтерактивний метод є стимулом активної участі учнів, незалежно від їхнього рівня мовної підготовки.

Інтерактивне навчання, на думку Є. Коротаєвої, це навчання, «занурене» у спілкування. Уроки інтерактивного навчання надають учням можливості для формування основних пізнавальних умінь, а також навичок і зразків поведінки в суспільстві. Інтерактивні форми роботи сприяють розвитку ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими учнями. Вони стимулюють розвиток когнітивних процесів, залучають до активної участі у процесі навчання, заохочують працювати разом, висловлювати свої думки, виражати почуття та використовувати власний комунікативний досвід, брати на себе відповідальність за навчання та розвивати вміння вчитися [7; 8]. Такий погляд спонукав нас визначити низку методів, які на нашу думку, стимулюють горизонтальну інтеракцію учня з учнем і, незважаючи на традицію їхнього використання ще від давньогрецьких часів, можуть бути використані вчителем сучасно і креативно. Серед таких методів формування комунікативної компетентності в учнів основної школи назовемо дискусію, дебати та мозковий штурм.

Дискусія в розвитку комунікативної компетенції – це метод навчання, який передбачає організацію спільної мовної діяльності метою пошуку ефективного розв’язання певної проблеми; яка існує в українській мові (зокрема, частиномовний поділ, визначення способу словотворення).

Серед інтерактивних ознак методу визначаємо:

- 1) активну взаємодію учасників процесу за горизонтальним типом;
- 2) комбіновану вертикальну взаємодію (викладач – окремий учень);
- 3) одночасне продукування і сприймання текстів;
- 4) рефлексію, самоаналіз мовлення;
- 5) вільну атмосферу спілкування, можливість прояву творчого підходу до побудови висловлювань (повні чи неповні речення, еліпсис, різні інтонаційні версії висловлювання).

Навчання, за допомогою методу дискусії, організовано для того, щоб в аудиторії поміркувати над складними мовними проблемами, зокрема існування службових частин мови, безсполучникового речення як окремого синтаксичного типу. Метод допомагає сформувати з класу «цех» чи «майстерню», де навчання є результатом колективної роботи.

Метод дебатів застосовується для роботи у великих групах, адже дебати, на відміну від дискусії, це багаторівневий полілог. Дебати

спонукають учнів розвивати комунікативну компетентність одразу шляхом багатьох тактик: когнітивної, аналітичної, риторичної, аргументативної. Викладач може спрямувати дебати відповідно до функціональних типів мовлення: закличного, інформативного, переконувального, словесно-творчого.

Мозковий штурм застосовується для досягнення практичної мети: не розмовляти суржилом, виправляти мовленнєві помилки один в одного, застосовувати мовні форми ввічливості. Спочатку учні активно оголошують чи записують свої ідеї, зокрема й нереалістичні, фантастичні та нелогічні. Головне завдання – кількість ідей, а також уміння їх висловити зрозуміло для інших. Учитель може стимулювати учнів репліками: «Запишімо щонайменше десять способів...» або «Сформулюймо якомога більше пропозицій... за одну хвилину». Переваги цього методу є в тому, що він дає змогу за короткий час зібрати максимальну кількість різних думок; допомагає залучити до роботи тих, хто зазвичай пасивний і соромиться висловлюватися вголос [9]. Комунікативної компетентності учні набувають безпосередньо горизонтальній інтеракції: слуханні однолітків, аналізуванні їхніх пропозицій, висуненні своїх пропозицій.

Нові методи пропонують учителі, які прагнуть активізувати горизонтальну інтеракцію під час одного уроку. Таким методом є урок аналізу історій і ситуацій [3].

Докладний розбір реальної або вигаданої історії, в якій описано, що сталося в житті конкретної людини, групи людей, родини, школи чи громади. Це дає змогу учасникам проаналізувати й обговорити ситуації, з якими вони можуть зіткнутися в реальному житті використовуючи знання із засвоєних граматичних та лексичних тем. Учні аналізують поведінку персонажів, передбачають, оцінюють наслідки різних варіантів їхньої поведінки

Метод «Рівний-рівному» – це навчання від рівних за статусом (колеги від колеги, учня від учня). Декілька учнів обирають певну тему, опрацьовують і пояснюють її однокласникам, спираючись на навчальні матеріали. Завдяки цьому методу, учасники вільно висловлюються, запитують, дискутують [10; 13]. Зменшується часка вертикальної комунікації (вчитель-учень). Вчитель виступає в ролі слухача-спостерігача, оцінює мовленнєву вправність доповідачів та активність учасників процесу, чіткість запитань від слухачів та загальне опанування теми класом. Проте провідну роль відіграє горизонтальна комунікативна інтеракція учнів.

Отже, так звані традиційні методи (дебати, дискусія, мозковий штурм) та інноваційні, запропоновані до застосування викладачами української мови у сьогоденні, мають дотичні площини у точках горизонтальної інтеракції для розвитку комунікативної компетентності учнів. Ці методи ефективно впливають на формування потрібних умінь і навичок спілкування, забезпечують навчальну автономію учня, стимулюють мовленнєву співпрацю, здатність та критично мислити.

Список використаних джерел:

1. Біляєв О. М. та ін. Методика вивчення української мови в школі. – Київ, 1987.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
3. Використання інтерактивних методів навчання [Електронний ресурс] / О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, Н. М. Герасимчук, О. А. Кочубей. – 2016. – Режим доступу: <http://www.refs.in.ua/m-kochubej-o-a-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya.html>.
4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф.. дисс.... докт. психол. наук.
5. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяльников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
6. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
7. Ильина Т. А. Педагогика [Текст]: курс лекций: учеб. пособие для пед. ин-тов. / Т. А. Ильина. – Москва: Просвещение, 1984. – С. 18.
8. Калашник О. А. Формування комунікативної компетентності учнів.
9. Коротаева Е. В. Директор-учитель-ученик: пути взаимодействия. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
10. Критерії програм «рівний – рівному» щодо профілактики ВІЛ-інфекції та просуванню ідеї здорового способу життя серед молоді в Російській Федерації: керівництво для практиків // Y-reer, Росія. – 2010 року.
11. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
12. Олійник І. С. Та ін. Методика викладання української мови в середній школі. – Київ, 1989.
13. Принцип «Рівний – рівному». – Режим доступу: <http://www.y-reer.kg/reer>.
14. Смит Н. Современные системы психологии. История, постулаты, практика. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.

Федорова А.С.

студент,

Науковий керівник: Томіліна Л.І.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МЕТАПРЕДМЕТНИХ ВМІНЬ У СТУДЕНТІВ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ХІМІЧНИХ ЗАДАЧ

У сучасному світі швидкими темпами здійснюється оновлення наукових знань, технологій і технічних систем, що застосовуються не тільки на виробництві, але і в побуті, у сфері дозвілля людини. Зараз у технікумах, коледжах, вищих навчальних закладах є актуальним формування у студентів тих вмінь і навичок, які сприяють процесу соціалізації особистості, вміння орієнтуватися в потоці інформації, творчо вирішувати проблеми та застосовувати на практиці отримані знання, вміння та навички. Формування цих вмінь вимагає нових підходів до організації навчання. Одним з таких підходів може стати метапредметний підхід, орієнтований на досягнення нових освітніх результатів [2, с. 12].

Метапредметний підхід почав застосовуватись лише в кінці ХХ століття. Теоретичне обґрунтування метапредметного підходу до навчання відображено в працях: Н. В. Громико, А. В. Хуторського, Л. Ф. Квіткової, А. Г. Асмолова, В. В. Краєвського та інших [7, с. 9].

Сформовані шляхом метапредметного підходу метапредметні вміння, розглядаються вченими як комбінація універсальних вмінь, які необхідні особистості, як під час навчання, так і поза межами освіти.

У сучасній літературі виділяють такі групи метапредметних вмінь:

- комунікативні метапредметні вміння (вміння організовувати співробітництво і спільну діяльність з учителем і однолітками; вміння працювати індивідуально і в групі, знаходити спільне рішення і вирішувати конфлікти, формулювати, аргументувати і відстоювати свою думку) [3, с. 11].

- логічні метапредметні вміння (встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висування гіпотез і їх обґрунтування, побудова

логічного ланцюга міркувань, самостійне формулювання пізнавальної мети [4, с. 11].

- соціальні метапредметні вміння (повноцінно жити в суспільстві, брати на себе відповідальність, приймати рішення, робити вибір).

- когнітивні (пізнавальні) вміння (вміння вивчати навколишній світ, ставити питання, виражати розуміння або нерозуміння питання, що вивчається) [3, с. 11].

Засобами досягнення метапредметної спрямованості є певні метапредмети. Одним із таких метапредметів, на думку Н.В.Громико, є метапредмет «задача».

При вивченні метапредмета «задача» у студентів формуються вміння до розуміння і схематизації умов, моделювання об'єкта задачі, конструювання способів вирішення, вибудовування шляхів досягнення мети.

Зазвичай хімічною задачею називають невелику проблему, яка розв'язується за допомогою логічних умовиводів, математичних дій, хімічного експерименту на основі понять, законів і методів хімії [1, с. 9].

Визначенням місця і ролі задач у процесі навчання хімії та методів їх розв'язування займалися Н. М. Буринська, І. П. Середа, О. Г. Ярошенко, В. І. Новицька, В. В. Сорокін, П. П. Попель, В. І. Староста та інші вчені-методисти [7, с. 232-237].

Задача є засобом формування та контролю рівня сформованості метапредметних вмінь. Проте успішність формування метапредметних вмінь засобами хімічних задач залежить від наявності чітко встановлених педагогічних умов.

Для ефективного формування метапредметних вмінь засобами розв'язування задач потрібно дотримуватись наступних умов:

- осмислення кожним студентом мети задачі та її практичної значущості: студент повинен усвідомлювати для чого він вирішує ту чи іншу задачу, яких результатів він досягне.

- врахування параметрів, характерних для хімічних задач: кожна задача повинна складатися не менше, ніж з трьох логічних дій; тексти задач повинні бути різноманітні за формулюванням; з умови задачі повинен бути зрозумілий практичний зміст; висока варіативність завдань.

- врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Для того, щоб зазначені умови були справді ефективними потрібно їх реалізовувати у складі таких задач, як: дивергентні задачі, задачі-малюнки, проблемні задачі, якісні задачі та комбіновані.

Застосовуючи задачі на заняттях хімії, з врахуванням вище перерахованих умов, досягають таких метапредметних результатів:

1) набуття вмінь самостійного пошуку, аналізу й відбору інформації з використанням різних джерел і нових інформаційних технологій для вирішення пізнавальних завдань;

2) вміння виконувати логічні операції порівняння, аналізу, узагальнення;

3) оволодіння практичними навичками самостійного придбання нових знань, організації навчальної діяльності, постановки цілей, планування, самоконтролю й оцінки результатів своєї діяльності, вміннями передбачати можливі результати своїх дій;

4) вмінь працювати в групі з виконанням різних соціальних ролей, викладати й відстоювати свої погляди та переконання, вести дискусію;

5) вміння приймати рішення, робити вибір, брати на себе відповідальність.

Отже, аналізуючи методичні матеріали, досвід вчителів та викладачів слід зробити висновок, хімічні задачі дозволяють сформулювати в учнів та студентів метапредметні вміння на високому рівні.

Список використаних джерел:

1. Аксенова А. П. Из опыта решения задач по химии / А. П. Аксенова // Химия в школе. – 2013. – № 9. – С. 10-11.
2. Барина Е. А. Метапредметный подход в образовании и метапредметные навыки / Е. А. Барина // Обучение и воспитание. – 2013. – № 8. – С. 9-13.
3. Белинский В. Г. Метапредметный подход в обучении школьников / В. Г. Белинский. – М.: Изд-во «Наука», 2014. – С. 8-12.
4. Колесник В. И. Формирование на уроках предметных и метапредметных знаний и умений [Электронный ресурс] / В. И. Колесник // Энциклопедия знаний. – 2011. – С. 10-19. – Режим доступа: <http://www.apkpro.ru>
5. Турчен Д. Н. Эффективное использование задач в процессе формирования универсальных учебных действий на уроках химии / Д. Н. Турчен // Наукoведение. – 2014. – № 6. – С. 3-10.
6. Фисенко Т. И. Как реализовать принцип метапредметности в процессе обучения / Т. И. Фисенко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 3. – С. 1-8.

7. Широкова И. Г. Формирование универсальных учебных действий на уроках предметов естественно-научного цикла / И. Г. Широкова, Е. В. Лаврентьева // Образование. – 2011. – № 5. – С. 232-237.

Школа О.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ МОЛОДІ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Навчання молоді України визначає майбутнє держави. Сучасний стан фізичного виховання в Україні характеризується постійним оновленням його змісту, форм та засобів, про що свідчить постійне вдосконалення навчальних програм та нормативних актів та відзначається зниженням ефективності фізичного виховання. Це призводить до зниження рівня здоров'я молоді. Основною причиною вказаного є недооцінка у суспільстві провідної ролі здорового способу життя у процесі формування здоров'я людини. Як відображення описаного соціального становища, у навчальних закладах спостерігається низька ефективність традиційної системи фізичного виховання, спрямованої на підвищення стану фізичної підготовленості молоді, а підготовка фахівців певного напрямку навчання не має належної підготовки.

Дисципліна «Фізичне виховання» є універсальним засобом різнобічного розвитку особистості, що орієнтує освітній процес на зміцнення здоров'я молоді, їх фізичний розвиток, набуття знань, умінь і навичок у галузі фізичної культури і спорту, фізичне вдосконалення, формування культури здорового способу життя. Тому основним завданням стає поліпшення фізичного розвитку молоді, бо на період їх навчання припадає функціональний та фізичний розвиток організму.

Очевидно, що сьогодні українська освіта не в повній мірі відповідає ані сучасним запитам з боку особистості та суспільства, ані потребам економіки, ані світовим тенденціям. Саме тому реформа, розпочата Міністерством освіти та науки України під

керівництвом її міністра Гриневич Лілії Михайлівни, передбачає трансформацію сектору, головна мета якої – нова висока якість освіти на всіх рівнях: від початкової школи до закладів вищої освіти. Головним завданням освіти має бути формування свідомих, суспільно активних громадян, здатних забезпечити економічне зростання і культурний розвиток країни.

Отже, ми встановили, що МОН України робить все, щоб перетворити українську освіту на інноваційне середовище, в якому учні й студенти отримують навички та вміння самостійно здобувати знання і застосовувати їх у практичній діяльності, а науковці мають можливості та ресурси для проведення досліджень, що впливатимуть на соціально-економічне становище держави. Поряд з цим, дослідження літературних джерел, нормативних документів, наукових робіт свідчать, що в Україні тривають відповідні пошуки поліпшення практичних дій, стосовно рухової активності учнів ЗНЗ та студентів ЗВО (Круцевич Т. Ю., Єрмаков С. С., Тимошенко О. В., Грибан Г. П. та інших). Також нашими дослідженнями встановлено, що спостерігається погіршення стану здоров'я молоді – це зниження їх рухової активності (Гончаренко М. С., Бойчук Ю. Д., Носко М. О., Осіпцов А. В., Школа О. М. та інші). Дефіцит руху справляє згубний вплив на фізичну досконалість, здоров'я і красу людини. Займатися на заняттях фізичного виховання звичними нам видами рухової активності, які пропонує програма з фізичного виховання, студентам не завжди цікаво. Тому залучити до систематичних занять фізкультурою і спортом дуже результативно дійсно новими видами спорту або традиційними, але з використанням здоров'язберезувальних технологій.

Незважаючи на численні наукові дослідження, актуальною залишається проблема розвитку фізичних здібностей учнів і пошуку новітніх й ефективних засобів і методів їх використання, які б могли урізноманітнити зміст програм фізичного виховання, задовольнити інтереси учнів та якісніше впливати на розв'язання проблеми розвитку їх фізичних здібностей. Тому виникає необхідність розробки інноваційної методики формування фізичних здібностей молоді, які обрали видом своєї рухової активності на заняттях з фізичного виховання здоров'язберезувальні технології та їх впровадження до державної навчальної програми з фізичного виховання у ЗВО та в позааудиторний процес.

Отже, використання здоров'язберезувальних технологій в процесі навчання дає змогу: активізувати навчання, покращити його

зміст, вдосконалити форми та методи та індивідулізувати навчання. Під час використання на заняттях здоров'язбережувальних технологій студенти та викладач також одержують задоволення від такого виду освітньої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Белых С. И. Формирование здорового образа жизни в учебном процессе по физическому воспитанию / С. И. Белых, А. Г. Рыбковский // Опыт и современные технологии в развитии оздоровительной физической культуры, спортивных игр и туризма: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Мн.: БГУФК, 2009. – С. 44-46.
2. Борисова І. П. Забезпечення здоров'язберігаючих технологій в школі // Довідник керівника освітньої установи. – 2005. – № 10. – С. 84-92.
3. Вашлаєва Л. П. Теорія і практика формування здоров'язберігаючої стратегії педагога в умовах підвищення кваліфікації / Л. П. Вашлаєва, Т. С. Паніна // Валеологія. – 2004. – № 4. – С. 93-98.
4. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання / Д. Є. Воронін. – Херсон, 2006. – 20 с.
5. Грибан Г. П. Життєдіяльність та рухова активність студентів / Г. П. Грибан. – Житомир: Рута, 2009. – 594 с.
6. Гримблат С. О. Здоровьесберегающие технологии в подготовке специалистов: учебно-метод. пособ. / С. О. Гримблат, В. П. Зайцев, С. И. Крамской. – Харьков: Коллегиум, 2005. – 184 с.
7. Завидівська Н. Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів: монографія. – К.: УБС НБУ., 2012. – 402 с.
8. Муравов І. Оздоровчі ефекти як інструмент фізичної культури. Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспектива розвитку: зб. наук. праць XIII Всеукр. наук.-практ. конф. Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка / І. Муравов, Е. Булич. – Кіровоград, 2007. – С. 3-15.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Борохвіна Т.Г.

аспірант,

*Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука*

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Модернізація освіти в Україні, що спрямована на демократизацію та гуманізацію, зумовлює необхідність впровадження інноваційних технологій, зокрема, для людей з особливими потребами. Інклюзія є однією з основних тенденцій розвитку зазначеного типу освіти в Україні [1, с. 4].

Поняття «інклюзивної освіти» для широкої громадськості є ще малознайомими, проте інклюзія існувала в українському суспільстві завжди. Більш інтенсивно і чітко цей процес проявив себе наприкінці 1990-х років. Саме в цей період спостерігається збільшення кількості дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах. Посилення цих тенденцій відбулося під впливом економічних факторів, і змін, що позначилися в українському суспільстві: спрямування до демократизації та розповсюдження ідей і принципів рівності на всі сфери суспільного життя. Важливим стимулом для розвитку освіти дітей з особливими потребами стало безпосереднє поширення інформації, ідей, досвіду та практики інклюзії, що мали місце в західних та пострадянських країнах, як серед професійної спільноти, так і серед громадськості. Певний вплив має і загальне погіршення стану здоров'я українських дітей.

Широке тлумачення терміну «інклюзія» недостатньо представлене в науковій літературі, і серед наявних у цьому контексті праць в основному йдеться про роботи західних дослідників. Проблемою інклюзивного навчання займалися такі вчені як Ю. Богінська, Л. Будяк, Л. Вавіна, А. Капська, Н. Мироніченко, Ю. Найда, Н. Софій, Д. Деппелер, М. Кінг-Сирс, Т. Лорман, Т. Міттлер, К. Стаффорд, Д. Харві та ін.

Аналіз сучасних уявлень щодо сутності дефініцій, дотичних до інклюзивної освіти, введення в обіг великої кількості іншомовних понять та категорій, які різнобічно інтерпретуються та обговорюються у науковому середовищі, розбалансовує понятійний апарат зазначеної проблеми, адже більшість понять хоч і є схожими, але не є тотожними. В зв'язку з цим виникають труднощі розуміння змісту цих трактувань, а також їх активного вживання [3, с. 12].

Традиційно поняття інклюзивної освіти обмежувалось визначеннями, які стосувалися в основному реалізації права на надання освіти та соціальну інтеграцію тих, хто навчається з особливостями психофізичного розвитку. Але на даному етапі ця концепція розширилась і розглядає ідею про те, що всі без виключення діти повинні мати рівні права, умови та можливості в сфері освіти, незалежно від їх культурного, економічного та соціального стану, а також різниці в їхніх здібностях та можливостях.

Інклюзивна освіта, за О. Сунцовою, надає можливість кожній дитині, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості, бути включеною до загального (єдиного, цілісного) процесу навчання та виховання (розвитку і соціалізації), що потім дозволяє дорослій людині стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики її сегрегації та ізоляції [8]. Таким чином, можемо стверджувати, що концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства.

Цілком логічним видаються узагальнення А. Колупаєвої про те, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [7].

В основних Законах України про освіту зустрічаються такі терміни: «діти, які потребують корекції фізичного та / або розумового розвитку»; «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися у масових навчальних закладах»; «молодь з інвалідністю»; «діти з тяжкими порушеннями розвитку»; «діти з обмеженими можливостями здоров'я» тощо. Зустрічаються також терміни: особи з особливими потребами; діти з різними фізичними та психологічними обмеженнями; діти з обмеженою дієздатністю, особи з обмеженими функціональними можливостями тощо. Більшість зазначених термінів співвідносяться з медичною складовою. Впливові міжнародні організації (зокрема,

ООН) зміщують акцент з вад та відхилень розвитку на особистість. Поширеними є такі терміни як: «діти з особливими освітніми потребами»; «діти з особливостями психофізичного розвитку». Саме ця термінологія сьогодні є найбільш уживаною в світі.

Сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики, освіти засвідчують найбільш прийнятне використання терміна «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на «особі», а «обмежені можливості» – другорядна характеристика [4].

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загальноживаний термін «діти з особливими потребами». Це широке поняття охоплює як обдарованих дітей так і дітей із порушеннями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я, інвалідів, дітей із різних соціально вразливих груп (безпритульних, сиріт) тощо. Це термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб.

Однак в Україні це поняття звужене й зараз найчастіше обговорюють шляхи впровадження інклюзії лише для дітей з особливостями або порушеннями психофізичного розвитку.

Зазначимо, що ЮНЕСКО дає найбільш універсальне визначення поняттю «інклюзивна освіта». Згідно з їх трактуванням «інклюзивна освіта» – це цілісний феномен, завдяки якому всі діти без виключення мають рівний доступ до якісної освіти, що базується на гуманізмі, розвитку інтелекту та творчих здібностей, балансі інтелектуальних, етнічних та фізіологічних компонентів особистості [4].

В основу інклюзивної освіти покладена позиція, згідно з якою не учні створені для навчальних закладів, а саме ЗНЗ утворені для дітей, тобто вони враховують потреби учнів, а не останні повинні підходити під ті чи інші критерії, які встановили освітні заклади. Особливість інклюзивної освіти полягає в її динамічності, тому що спостерігається постійна адаптація умов навчання до індивідуальних особливостей кожного учня. Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця викладачів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами викладачів [2].

Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її

індивідуальних особливостей – здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо.

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі є реальністю нашого часу. Усвідомлення переваг і ризиків – головна умова успіху в цій непростій справі, яка потребує відмови від деяких стереотипів та оволодіння новими формами роботи. І це стосується всіх учасників педагогічного процесу [2].

Окреслення загальної ситуації, що склалася в системі освіти за роки незалежності України поширення елементів, принципів та ідей інклюзії; виявлення рівня поінформованості, сприйняття та ставлення до освіти дітей з особливими потребами професійних груп, громадських організацій та суспільства в цілому; оцінка досвіду впровадження – задоволеності та ефекту, які вже відчули від інклюзії учасники освітнього процесу, й виявлення реальних бар'єрів та проблем, з якими вони стикнулися; з'ясування очікувань і оцінка подальших перспектив розвитку, а також розробка рекомендацій по удосконаленню існуючої практики стали основними завданнями дослідження, яке представляє загальну і комплексну оцінку стану впровадження інклюзії в Україні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасна система освіти має бути модифікована для включення в загальноосвітній простір дітей з особливими потребами. Проблема вивчення питань інклюзивної освіти потребує подальшого дослідження, що стосується розкриття способів визначення коефіцієнта інклюзії, технологій інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні / Н. Ашиток // Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». – 2015. – Випуск 1/33. – С. 4-11.
2. Белякова Л. В. Інклюзія чи «вимушена інтеграція»? [Електронний ресурс] / Л. В. Белякова – Режим доступу: http://imso.zippro.net.ua/wpcontent/uploads/2017/12/11_belyakova.pdf.
3. Калініченко І. О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні / І. О. Калініченко // Постметодика. – 2011. – № 1. – С. 12-17.
4. Кривоносова О. В. Інклюзивна освіта в Україні [Електронний ресурс] / О. В. Кривоносова. – Режим доступу: www.education-inclusive.com/shhotakeinklyuziya.
5. Малишевська І. А. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні / І. А. Малишевська // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини / [ред.кол.: Безлюдний О. І. (гол.ред) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. – Випуск 13. – С. 205-211.

6. Мартинчук О. В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання / О. В. Мартинчук // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Т. 1 (7). – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – С. 260-280.

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

8. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: [учеб. пособ.] / А. С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

Висікайло Т. В.

*кандидат педагогічних наук,
викладач спеціалізованих дисциплін,
ОКЗ «Харківське художнє училище»*

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ
ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА
У ПРОЦЕСІ ПЛЕНЕРНОЇ ПРАКТИКИ**

Проблематику професійної спрямованості розглядала низка вчених, серед яких К. Белова, Н. Волкова, Г. Кашканова, Л. Шевченко, Д. Щербакова та інші. Слід зазначити той факт, що єдиної думки щодо визначення цього поняття не існує, що свідчить про його складність. Окрім того, зазначимо, що у науковій літературі вирізняють такі поняття, як «професійна спрямованість», «професійна спрямованість особистості», «професійна спрямованість навчання», «професійна спрямованість навчання фундаментальних дисциплін».

Г. Кашканова визначає професійну спрямованість навчання як цілеспрямовану взаємодію викладача та студентів, у процесі якої засвоюються знання, уміння, навички певної професії [2, с. 17]. Л. Шевченко вважає, що професійна спрямованість – це складне, багатогранне утворення, яке є результатом формування системи

ціннісних мотивів, які спонукають особистість до засвоєння нею професійних знань, умінь, навичок та способів їх творчого використання на практиці [3, с. 204].

Структура професійної спрямованості складається зі змістової сторони намірів чи планів індивіда щодо вибору галузі, професії, спеціальності, функціональної придатності особистості (схильностей і здібностей), мотиваційної сфери (обґрунтування вибору) і психологічної готовності до роботи за обраною професією.

Як зазначає К. Белова, «мотив – внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, пов'язаної із задоволенням певної потреби. Процес формування мотивів діяльності називають мотивацією»[1, с. 87].

Вагомого значення у процесі навчання набуває розвиток пізнавальних мотивів, що напряду залежить від того, наскільки цікавим для майбутніх фахівців виявиться навчальний процес. З метою посилення зацікавленого ставлення до навчання важливо надавати їм більшої самостійності та ініціативності у прийнятті рішень; робити подачу нового матеріалу з можливістю використання наявних знань і умінь; ставити завдання, які вимагають пошукової активності, провокують зіткнення з труднощами, що підштовхують до розуміння необхідності набуття нових знань і умінь або здатності до застосування існуючого досвіду у нових незвичних ситуаціях; використовувати різноманітний навчальний матеріал; застосовувати прийом відстороненості, коли у навчальному процесі викладач виявляє і акцентує увагу своїх вихованців на новому у давно відомому, звичному.

Важливою умовою формування фахової компетентності майбутнього учителя образотворчого мистецтва у процесі плерної практики є присутність двох провідних типів взаємозалежних мотивацій: навчальної і професійної. Навчальна мотивація підпорядковується професійній, у зв'язку з чим встановлено необхідність в організації занять з плерної практики таким чином, щоб навчальний матеріал пов'язувався з професійними інтересами, тобто максимально наблизити процес навчання до умов майбутньої художньо-педагогічної діяльності. Професійні мотиви адекватні кінцевій меті навчання. Навчальні мотиви закладені в самому процесі навчання, вони є обов'язковими й необхідними для успішного здійснення освітнього процесу. Отже, під час організації і проведення навчальних занять з плерної практики у вищому педагогічному навчальному закладі доцільно використовувати

завдання, які сприяли б ефективному вирішенню майбутніми фахівцями як образотворчих, так і педагогічних завдань.

Реалізація професійної спрямованості пов'язана із формуванням мотиваційної сфери як основи професійної спрямованості особистості.

Д. Щербакова визначила два етапи формування професійної спрямованості. Перший етап закінчується вихованням інтересу до діяльності з оволодіння професією і становить нижчу стадію розвитку професійної спрямованості. Вища стадія виявляється у вигляді схильностей, рис і переконань особистості. Другий етап завершується готовністю спеціаліста до самостійної професійної діяльності [4, с. 2-3]. Науковець зазначає, що структура професійної спрямованості та її зміст змінюються разом з особистісним зростанням фахівця. Розвиток професійної спрямованості у процесі навчання призводить до особистісного і професійного росту.

Отже, слід зазначити, що професійна спрямованість навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі плерної практики перебуває в органічній єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне вона відображає закономірності здобуття вищої художньо-педагогічної освіти; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної діяльності фахівця художньо-педагогічної галузі, необхідністю достеменного вивчення образотворчих і педагогічних дисциплін; як індивідуальне – відображає залежність професійної підготовки від індивідуальних особливостей студентів, рівня їхніх пізнавальних інтересів, особистісних рис. Отже, професійна спрямованість навчання під час плерної практики сприяє активній навчальній діяльності студентів у процесі професійної підготовки.

Професійну спрямованість навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі плерної практики слід розглядати як таку організацію навчання, що забезпечує охоплення базових теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних майбутньому художнику-педагогу для ефективного засвоєння образотворчого і педагогічного циклів дисциплін, формування професійного мислення. Реалізація професійної спрямованості навчання здійснюється через інтегрування змісту образотворчих і педагогічних дисциплін, форм та методів навчання відповідно до цілей і завдань фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

До найбільш ефективних шляхів реалізації професійної спрямованості навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва під час пленерної практики належать:

- інтеграція змісту навчання образотворчих і педагогічних дисциплін, забезпечення міжпредметних зв'язків;
- розробка професійно спрямованого методичного забезпечення;
- активізація процесу навчання шляхом переходу від інформативного методу викладання до проблемного та дослідницького;
- наближення навчальної діяльності студентів до професійної, формування їхньої творчої активності;
- робота студентів із науковою літературою.

У ході наукового дослідження було доведено ефективність застосування спеціально розробленого спецкурсу для студентів I-II курсів вищих художньо-педагогічних закладів за спеціальністю «Образотворче мистецтво» у забезпеченні професійної спрямованості процесу навчання під час проходження пленерної практики. В основу спецкурсу було покладено виконання низки творчих завдань, націлених на відпрацювання накопиченого образотворчого досвіду у незвичних умовах пленеру, а також на моделювання ситуацій, максимально наближених до майбутньої художньо-педагогічної діяльності.

Формування професійної спрямованості навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва під час проходження пленерної практики має важливе значення, адже сприяє закріпленню позитивного ставлення та інтересу до майбутньої професії, вдосконаленню знань, умінь та навичок майбутніх фахівців, розширенню їхнього світогляду та гармонійного розвитку, що забезпечить одночасне набуття як образотворчого, так і педагогічного досвіду та гарантує успішне формування фахової компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі пленерної практики.

Список використаних джерел:

1. Белова Е. Методологические основы дидактических технологий: Монография / Е. Белова, И. Брюханова, К. Коваленко – Харьков: УИПА, 2008. – 132 с.
2. Кашканова Г. Г. Ігрові форми навчання загальнотехнічним дисциплінам як засіб формування професійної спрямованості студентів: монографія / Г. Г. Кашканова, А. А. Кашканов. – Вінниця: ВНТУ, 2012. – 124 с.

3. Шевченко Л. М. Професійна спрямованість: методологічний аспект / Л. М. Шевченко // Наук. Вісн. – К., 2005. – Вип. 88. – С. 204-215.
4. Щербакова Д. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Д. Щербакова // Режим доступу: 23.08.2014 http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf.

Добролюбова Н.В.

аспірант,

Українська інженерно-педагогічна академія

ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ ДИСЦИПЛІНАМ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

Вимоги до обов'язкового мінімуму освітньої підготовки майбутніх фахівців з хореографії визначаються галузевими стандартами вищої освіти.

Необхідність забезпечення їх якісної реалізації активізувала пошук педагогічною наукою і практикою шляхів підвищення ефективності освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти, одним з яких є вирішення проблеми навчально-методичного забезпечення процесу освіти майбутніх фахівців з хореографії.

Зауважимо, що навчально-методичне забезпечення розробляють і створюють у вигляді навчально-методичних комплексів з урахуванням необхідності якісного набуття студентами знань, умінь і навичок за умови засвоєння змісту навчальних програм згідно з галузевими стандартами вищої освіти [2, с. 28].

Використання розроблених і створених навчально-методичних комплексів під час навчання майбутніх педагогів-хореографів дисциплін хореографічної спрямованості з метою формування в них педагогічної компетентності має бути ефективним. Саме тому вони повинні відповідати вимогам загальних принципів дидактики, які передбачають високий теоретичний і науковий рівні, доступність і наочність, послідовність і системність викладу матеріалу [2, с. 30].

Готуючи навчально-методичний комплекс для кожної із спеціальних дисциплін, ми спиралися на такі основні принципи, які

відображають вимоги і норми, що регулюють діяльність майбутніх фахівців у процесі навчання і формують їх компетентність:

1. Принцип наочності – демонстрація вправ педагогом, образну розповідь, імітація рухів.

2. Принцип доступності – навчання від простого до складного, від відомого до невідомого.

3. Принцип систематичності – регулярність занять з поступовим збільшенням кількості вправ, ускладненням способів їх виконання.

4. Індивідуальний підхід – врахування особливостей сприйняття кожної дитини.

5. Принцип захопленості – кожен повинен в повній мірі брати участь в роботі.

6. Принцип свідомості – розуміння виконуваних дій, активність.

Професійна підготовка забезпечує також розвиток дослідницьких та лідерських умінь майбутніх педагогів-хореографів [1]. Викладач дає можливість студентам самостійно формувати тему заняття. Головним при цьому є постановка проблеми, в основі якої може бути висловлювання чи кредовидатного хореографа, та розкриття багатогранності його особистості. Робота за такими навчально-методичними комплексами потребує синтезу знань з різних галузей науки й мистецтва.

Таким чином, можна сказати, що дотримання зазначених принципів під час розроблення і створення навчально-методичних комплексів дозволило забезпечити тісний зв'язок матеріалу, який вивчається в межах дисциплін хореографічної спрямованості, з професійною діяльністю майбутніх педагогів-хореографів. Отже, розроблені навчально-методичні комплекси з дисциплін хореографічної спрямованості дозволяють пізнавати різноманіття танцю: класичного, народного, бального, сучасного та ін., а також розвивати професійні компетентності студентів.

Список використаних джерел:

1. Благова Т. О. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів-хореографів у процесі фахової практичної підготовки: зб. наук. пр. Херсонськ. держ. ун-ту. Сер.: Педагогічні науки / Т. О. Благова. – Херсон: ХДУ, 2010. – Вип. 56. – С. 244-250.

2. Добровольська А. М. Роль навчально-методичних комплексів у процесі навчання майбутніх лікарів і провізорів [Електронний ресурс] / А. М. Добровольська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2017. – № 3 (67). – С. 26-39. – Режим доступу: <https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/06/317-%D0%92%D0%BE%D1%81%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD.pdf>.

Капінус О.С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА

Успішність офіцера Збройних Сил України в умовах сьогодення, особливо з урахуванням залучення до виконання бойових завдань, визначається низкою умов, серед яких визначальними є патріотична позиція, мотивація та професіоналізм. Крім вищезазначеного, успішність залежить від сформованості у офіцера професійної суб'єктності, так як саме суб'єктність характеризує здатність офіцера до самореалізації та самоактуалізації як професіонала. Належний рівень сформованості професійної суб'єктності дозволяє офіцеру усвідомлювати свою включеність та унікальність в об'єктивній системі відносин як в професійній, так і суспільній сферах життєдіяльності.

Формування професійної суб'єктності офіцера в переважній більшості відбувається під час навчання у вищих військових навчальних закладах та продовжується під час виконання обов'язків військової служби як офіцера Збройних Сил України.

Вивчення питання формування суб'єктності курсантів ускладнюється тим, що наявні в сучасному науковому дискурсі напрацювання з проблеми її формування у вищому військовому навчальному закладі не забезпечують розв'язання актуальної педагогічної проблеми, суть якої полягає у розробленні науково обґрунтованих психолого-педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах професійної суб'єктності.

Реформування оборонного сектору держави та Збройних Сил України зокрема, виклики, які стоять перед офіцерським корпусом вітчизняного війська обумовлюють потребу внесення змін у систему підготовки офіцерів у вищих військових навчальних закладах. Результатом вищої військової освіти в сучасних умовах є формування в курсантів здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності, адекватно реагувати на зміни, готовності до військово-професійної діяльності та здатності формувати соціальну

та навчальну суб'єктність підлеглих військовослужбовців, а найголовніше – сприймати та транслювати її у своїй військово-професійній діяльності та виконати головне завдання – ефективно керувати підпорядкованими військовослужбовцями як у мирний час, так і під час виконання бойових завдань, ухвалювати виважені рішення та свідомо нести відповідальність за них.

Окремі психолого-педагогічні аспекти дослідження питання формування професійної суб'єктності офіцерів відображені у працях російських військових учених-педагогів (О. В. Барабанщиков, Б. Ц. Бадмаєв, В. М. Гурін, О. Г. Давидов, С. С. Муцинов, Є. М. Коротков, В. В. Офіцеров, С. І. С'єдін). Серед вітчизняних науковців питання організації підготовки військових фахівців та формування їх професійної суб'єктності досліджували О. В. Бойко, В. І. Осьодло, В. В. Ягупов та ін.

Аналіз напрацювань науковців з питання формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів дозволяє встановити, що розвиток суб'єктності майбутнього офіцера – багатогранний процес, який детермінується багатьма факторами, провідним з яких виступає особистість педагога. Становлення і розвиток суб'єктності супроводжується актуалізацією індивідуального досвіду, а її сформованість виступає як складне багаторівневе, динамічне явище. Професійна суб'єктність майбутнього офіцера виражається в його готовності до професійної діяльності та є запорукою її успішності.

Застосування притаманної вищим військовим навчальним закладам освітньої системи в процесі формування і розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера дозволяє орієнтуватися не тільки на об'єктивні зміни вимог до рівня військового фахівця, але й на індивідуальні особливості курсантів. Вплив окремих компонентів в наявній системі підготовки може змінюватися при різних обставинах, що дозволяє забезпечити гнучкість реагування та оперативність внесення обумовлених викликам змін.

Сформованість під час навчання майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі професійна суб'єктність є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцера Збройних Сил України, забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною

зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Костенко Г.І.

*викладач вищої категорії,
голова комісії економічних дисциплін;*

Гутнік К.О.

викладач другої категорії;

Устенко І.В.

*викладач другої категорії,
Коледж інформаційних технологій та землевпорядкування
Національного авіаційного університету*

АКТУАЛЬНІСТЬ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА

Питання професійної самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення викладача є актуальними в сучасних умовах європейської інтеграції освітніх систем та посилення якості підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

В даний час розквіту та прогресу інформатизації та використання новітніх систем, важливу роль відіграє реформація науково-педагогічної культури. Адже ефективне використання розумових, фізичних здібностей людини, її загального потенціалу до розвитку, дає можливість якнайкраще реалізуватися в професійному суспільстві, зокрема оптимізувати робочий процес та підвищити продуктивність праці.

Виявити резерв людських здібностей, особливості взаємодії окремої людини з оточуючим середовищем, на сьогоднішній день стає можливим завдяки різноманітним психологічним теоріям. І хоча їх застосування на практиці не відповідає стовідсотковому точному тлумачення та відповіді на це запитання, вони безумовно надають підґрунтя для роздумів та аналізу. Однією з таких теорій на сьогодні виступає теорія соціонічного вчення.

Доктор педагогічних наук С. О. Сисоєва, відзначає, що рівні професіоналізму викладача являють собою ступені, етапи його руху до високих показників педагогічної праці: рівень володіння професією, адаптація до неї, первинне засвоєння викладачем норм, менталітетів, необхідних прийомів, технологій; рівень педагогічної майстерності як виконання на високому рівні найкращих зразків передового педагогічного досвіду, що були накопичені у професії; володіння прийомами індивідуального підходу до студентів, методами передачі знань; здійснення особистісно орієнтованого навчання; рівень самоактуалізації педагога в професії, усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості [3].

У глобальній комп'ютерній мережі з легкістю можна натрапити на подібні ілюстрації (Рис. 1), що наголошують на різниці наших професіональностей та морально-стратегічні набуття. На наш погляд, професійні навички переважають над індивідуальними. Такі зміни – це ознака професійного характеру. У характері, що сформувався, ведучим компонентом є система моральних переконань.



Рис. 1. Фактори морально-стратегічного набуття

Джерело: [1]

Зважаючи, що офіційно існують 16 типів особистостей Карла Юнга, що характеризують певні особливості характеру та поведінки для кожного типу професіонала. Ми хочемо запропонувати власну схему поділу, лише на шість позицій, морально-психологічного

стану формування професійної самореалізації викладача. Отже, початківцям і гуру професіоналам притаманні такі риси поведінки:

1. Наставник-сенсорик. Вміє аналізувати та легко доносить до студента будь-яку професійну тему. Порівнюючи факти і зрозумілі поняття розплутає будь-яку задачу. Якісно працює з документацією. Його девіз: нічого зайвого, лише факти.

2. Утопіст-інтуїт. Обґрунтовує професійну думку яскравими образами. Емоції випереджають думку, тому часто трапляються похибки у швидкому сприйнятті соціально-психологічних особливостей студентів. Його девіз: світ прекрасний і чи варто давно думати про деталі?

3. Логік-смик. Цей тип ідеально працює з документацією суворої звітності. У його роботі мало емоцій, лише все чітко та послідовно. Одним словом – «людина-Джон Харрісон». Його девіз: точно – значить добре і правильно, а це якість на розвиток інтелекту.

4. Етик-агент. Він важко підбирає професіональні «метафори», бо хоче вибрати найправильнішу позицію серед оточення студентів. Боїться випадковим словом образити колег, тому його дії – лаконічні та морально стримані. Його девіз: для людей – як для себе і тільки найкраще.

5. Педант-голова. Все робить по плану. Прискіпливий до деталей. Дуже вимогливий щодо розпорядку дня. Якщо вибився з графіка – ситуація майже патова, «все пропало!». Його девіз: ніяких несподіванок і все буде згідно законодавства.

6. Дзига-екстраверт. Швидко контактує з широким контингентом і ментально видає якісні результати. Майстер коротких переговорів. Нудьгує, якщо доводиться довгостроково працювати над однією справою. Його девіз: зрозумів – опрацював – чекаю преміювання.

Ефективність професійної самореалізації викладача тісно пов'язана з професійними досягненнями педагога, одним із яких є якісна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Іншими словами, чим більшого викладач досягає в професійному становленні, тим більше він розвивається як особистість. Специфіка професійної педагогічної самосвідомості полягає у тому, що вона зростає з особистісної самосвідомості, оскільки педагог в процесі виконання своєї професійної діяльності віддає частину себе, своїх духовних ресурсів іншим. Власне, орієнтація на іншого, на взаємодію з цими іншими і визначає той образ педагогічної діяльності, на який орієнтується педагог [3].

Отже, уникнути гострих професійних проблем можна завдяки навичкам визначати психологічні типи. Знання сугестивної функції дозволяє тонко і дуже ефектно сприйняти рівень студента. Аналіз сильних і слабких сторін (власних / студента / колег) допомагає щонайкраще організувати роботу. Таким чином, професійна самореалізація викладача вищого навчального закладу відбувається у процесі педагогічної діяльності та особистісного саморозвитку й самовдосконалення. Успішній професійній самореалізації та саморозвитку викладача сприяють неперервна новітня самоосвіта та інформаційна культура викладача.

Список використаних джерел:

1. Jobs and Professions Worksheets. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/worksheet-jobs-conditionals>.
2. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук.праць. – К.: Атіка, 2005. – С. 5–15.
3. Кайдалова Л. Г. Професійна самореалізація та саморозвиток викладача / Л. Г. Кайдалова // Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 39. – С. 16-21. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2011_39_4.
4. Романова Ганна. Психолого-педагогічна підготовка як чинник професійної самореалізації викладачів економічного університету / Ганна Романова // Вісник Львівського університету Серія Педагогіка. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 167-175.
5. Скок М. А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента // Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. – Чернігів, 2002. – Вип. 11: Серія: Психологічні науки. – С. 128-132.
6. Шалова С. Ю. Профессионально-педагогические ценности в современном обществе / С. Ю. Шалова // Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. – 2009. – № 5. – С. 15-21.

Парій С.Б.

аспірант,

Запорізький національний університет

ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Сучасна професійна освіта постає перед проблемою стрімкої інформатизації усіх галузей науки. Майбутні фахівці різноманітних напрямків потопують у вирі інформації, змушені опрацьовувати мільйони паперових і електронних сторінок у пошуках потрібного, доцільного, дійсного та якісного. У нагоді стає інформаційна компетентність, покликана допомогти впоратися з терабітами інформації.

Специфіка професійної діяльності у різних галузях в умовах інформатизації суспільства обумовлює актуальність дослідження інформаційної компетентності майбутніх фахівців.

Інформаційна компетентність є предметом дослідження багатьох науковців. Згідно Соколюк О. В. інформаційна компетентність включає вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, самостійно набувати знання, застосовувати раціональні прийоми пошуку, систематизації, відбору, аналізу, узагальнення та використання інформації, орієнтуватися в інтенсивному потоці інформації [1, с. 205]. Я. В. Карлінська інформаційну компетентність розглядає як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [2, с. 176]. Аксюта В. Г. визначає інформаційну компетентність як здатність студента використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань [3, с. 84]. На думку І. В. Хрипко інформаційна компетентність фахівця – це здатність оптимізувати свою професійну діяльність шляхом застосування інформаційних технологій [4, с. 363].

Також інформаційну компетентність розглядають як інтегральну характеристику особистості, що передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення завдань у навчальній і

професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення [5, с. 45]; як систему знань про цінність інформації в сучасному світі, про загальні способи організації інформаційних процесів (збирання, зберігання, опрацювання, передача), наявність умінь переносити наявні знання на новий зміст і умінь здійснювати рефлексію власної діяльності [6, с. 119].

У низці наукових досліджень інформаційну компетентність розглядають поруч з поняттями «інформаційна грамотність» та «інформаційна культура», «комп'ютерна компетентність» і «комп'ютерна грамотність».

Наразі науковці не дійшли згоди щодо трактування поняття інформаційної компетентності. Це дещо уповільнює дослідження означеної проблеми, розробку структури інформаційної компетентності, методів розвитку і моніторингу сформованості інформаційної компетентності майбутніх фахівців.

Беручи до уваги ідеї різних науковців щодо визначення «інформаційної компетентності» та ґрунтуючись на ідеях компетентнісного підходу, можемо запропонувати таке визначення поняття. Інформаційна компетентність – це поєднання особистісних якостей і професійних умінь, набутих у процесі навчання і власного досвіду, знаходити і класифікувати різні джерела інформації, усвідомлювати, засвоювати і переробляти інформацію в різних її формах з метою вирішення завдань у сфері професійної діяльності. Інформаційна компетентність є ключовою серед професійних компетентностей, оскільки дозволяє майбутньому фахівцю успішно реалізувати себе на високому професійному рівні, адаптуватись до швидких змін сучасного інформаційного суспільства.

До основних складових інформаційної компетентності можна віднести:

- навички оцінювання отриманої інформації (уміння з величезного обсягу інформації обрати необхідну, визначити дійсність і чинність, розподілити на важливу і другорядну, оцінити автентичність);

- технічні навички (уміння працювати з сучасною оргтехнікою і програмним забезпеченням, базами даних і електронними довідниками, уміння за допомогою технічних засобів отримувати, обробляти, передавати і зберігати різноманітну інформацію);

- навички комунікації (уміння в писемному і усному спілкуванні за допомогою мови і технічних засобів комунікації передавати і отримувати інформацію).

Таким чином, інформаційна компетентність покликана допомогти майбутнім фахівцям орієнтуватись у безлічі інформаційних потоків, підготуватись до життя в інформаційному суспільстві і професійному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Соколюк О. В. Сучасний стан сформованості інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я / О. Соколюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 26. – С. 204-207.

2. Карлінська Я. В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності / Я. В. Карлінська // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: збірка матеріалів конференції. – Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 175-178.

3. Аксюта В. Г. Формування інформаційної компетенції студентів вузів спортивного профілю, як ключовий момент реформування освіти / В. Г. Аксюта // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2015. – Вип. 129(2). – С. 84-89.

4. Хрипко І. В. Структура інформаційної компетентності майбутніх фахівців з рекреації та туризму / І. Хрипко // Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 2016. – Львів. – С. 361-365.

5. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 45-50.

6. Трегуб В., Аксюта В. Формування інформаційної компетентності випускників вузу спортивного профілю / В. Трегуб, В. Аксюта // Молода спортивна наука України: збірник наукових праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. – Львів, 2015. – Вип. 19, т. 4. – С. 116-121.

Столярчук Л.Б.

викладач,

Національний університет «Львівська політехніка»

ВИДИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ПРАВНИЧИХ ШКОЛАХ КАНАДИ

Професійна підготовка юристів у галузі права в університетах Канади здійснюється через систему правничих шкіл та реалізується шляхом застосування різних форм організації освітнього процесу, зокрема, навчальних занять, самостійної роботи, контрольних заходів та практичної підготовки. Навчальні заняття у системі вищої юридичної освіти Канади представлені різними видами, а саме: лекції, практичні заняття, семінари, консультації.

Звичною формою організації навчальних занять у контексті професійної підготовки бакалаврів у галузі права в університетах Канади є лекція, яка спрямована на засвоєння студентами теоретичного матеріалу і проводиться для великої групи студентів. Обов'язкове відвідування лекцій, ведення запису лекційного матеріалу не є нормою для канадських університетів [1, с. 164].

Варто зазначити, що лектори ніколи не ставлять перед собою завдання забезпечити студентів коротким конспектом предмета вивчення, що дозволило б більше не читати жодної довідкової літератури, а навпаки мають на меті дати ключ до розуміння основних положень і принципів, які б мотивували слухачів до самостійної роботи з законодавчими документами. Вважається, що лекції є найефективнішими при необхідності викладу невеликої кількості інформації швидко і стисло, для ознайомлення студентів з певною галуззю права, підведення підсумків наприкінці дослідження, коли мають справу з загальними ідеями, особливо з принципами та доктринами галузі права та їх систематизацією [4, с. 101].

Оскільки система вищої юридичної освіти Канади базується на принципі автономії правничих шкіл, свободі викладачів у виборі форм і методів викладання, то процеси планування, організації і проведення лекційних занять залежать від бачення конкретного викладача, його досвіду та професіоналізму на шляху до досягнення навчальних цілей. Студенти, своєю чергою, мають можливість вибору серед великої кількості запропонованих правничою школою елективних дисциплін, зважаючи на свої зацікавлення та академічні вимоги. Наприклад, студенти правничої школи Університету Квінс можуть відвідувати

лекції на такі теми: «Адміністративне право» (Administrative Law), «Цивільний процес» (Civil Procedure), «Юриспруденція» (Jurisprudence), «Оподаткування» (Taxation), «Методи ведення переговорів» (Techniques in Negotiation), «Імміграційне право» (Immigration Law), «Спадкове право» (Wills), «Права Людини» (Human Rights), «Конфлікти прав» (Conflicts of laws), «Господарське право» (Commercial Law), «Страхове право» (Insurance Law), «Бізнес організації» (Business Associations), «Міжнародне торгівельне право» (International Trade Law), «Трудове право» (Labour Law), «Кримінальний процес» (Criminal Procedure) та ін.

На сьогоднішній день все більшої популярності в правничих школах Канади набуває інтегроване 3-годинне заняття, у процесі якого органічно поєднуються лекційна форма викладу навчального матеріалу з практичною роботою над його закріпленням. Згідно з принципами активного навчання (анг. active learning techniques), головною метою такого виду навчального заняття є опанування теоретичного матеріалу на засадах творчої та активної участі студента, який знаходиться в центрі освітнього процесу. Такі інтегровані заняття передбачають кілька вступних лекцій для студентів з оглядом предмету та мети вивчення, термінології, базових концепцій і головних тем навчальної дисципліни. Решта часу, відведеного на вивчення навчальної дисципліни, відводиться на дискусії та обговорення, зважаючи на той факт, що право – це дисципліна, яка вимагає прикладних умінь і навичок, аналізу, комунікації.

У зв'язку з тим, що лекція, для якої характерна пасивність студента та очікування готових знань, не стимулює критичне мислення і розвиток когнітивних здібностей, то лекції збагачені взаємодією з аудиторією, підвищують ефективність професійної підготовки бакалаврів у галузі права в Канаді [5, с. 217]. Зокрема, результати аналізу освітніх програм підготовки бакалаврів в Університеті Оттави засвідчили, що характерними формами проведення такого типу заняття у правничих школах Канади є поєднання лекції з семінарським заняттям, лекції та практичного заняття, а також проведення лекції на основі вирішення проблемної ситуації чи ділової гри у процесі вивчення таких дисциплін як «Міжнародне право у сфері прав людини» (International Human Rights Law), «Кримінальне право» (Criminal Law), «Тварини і право» (Animals and the Law), «Право і здійснення правоохоронної діяльності» (Law and Policing), «Міжнародне екологічне право»

(International Environmental Law), «Антикорупційне право» (Anti-Corruption Law) тощо.

Проаналізувавши навчальні програми у сфері права в університетах Канади, можна стверджувати, що професійна підготовка юристів у цій країні характеризується практичною спрямованістю. Окрім отримання та поглиблення теоретичних правових знань під час відвідування традиційних лекцій і семінарів, правничі школи Канади пропонують студентам різноманітні види практичних занять із використанням кейс-методу, сократівського та проблемного методів, які допомагають у формуванні професійних якостей студентів, підвищують рівень правового мислення, сприяють перетворенню теоретичних знань на практичні, розвивають логічне мислення та комунікативні навички, залучають студентів до спільного вирішення професійних завдань та активізують освітній процес загалом [2]. У ході проведення практичних занять викладач організовує детальний розгляд студентами певних теоретичних питань навчальної дисципліни і формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом виконання студентами індивідуальних завдань. Практичні заняття зорієнтовані на поглиблення і розширення освоєних студентами на лекціях чи внаслідок роботи над навчальними посібниками знань, а також на оволодіння методикою роботи з науковим та навчальним матеріалом і типовими для права практичними навичками. При цьому студент повинен бути попередньо ознайомлений зі змістом певного розділу теоретичного курсу лекцій, практичне використання якого йому належить опанувати. Оцінки, отримані студентом за активну участь у практичних заняттях враховуються при виставленні підсумкової оцінки з цієї навчальної дисципліни.

Семінари у вищій школі Канади передбачають активну участь студентів у процесі навчання, а не пасивне сприйняття чи відтворення матеріалу, надаючи їм можливість безпосереднього спілкування з викладачами. Аналіз освітніх програм правничих шкіл Канади засвідчує, що семінари проводяться викладачами на старших курсах з групами студентів у кількості 20-30 осіб. Семінарські заняття полягають в обговоренні змісту навчально-наукових джерел, самостійно опрацьованих студентами на основі матеріалів для читання, укладених для них викладачами. Під час семінарського заняття викладач організовує обговорення розділу дисципліни на основі аналізу виконаних у процесі підготовки письмових робіт або усних виступів студентів. Мета семінарських занять полягає в самостійному вивченні студентами окремих питань і тем лекційного

курсу з наступним обговоренням та (або) оформленням матеріалу у вигляді повідомлення, реферату, доповіді тощо. Особливістю семінару є активна участь студентів у з'ясуванні проблем, запропонованих до розгляду. Семінарські заняття сприяють глибокому засвоєнню студентами теоретичних проблем, оволодінню науковим апаратом, формуванню у них навичок ораторського мистецтва, уміння аргументувати свої судження, вести наукову полеміку, захищати свою точку зору, зважаючи на думку іншої людини, вчать толерантності. Отримані студентом оцінки за підготовлені роботи, виступи й активну участь у дискусії під час семінарів враховуються при виставленні підсумкової оцінки з цієї навчальної дисципліни [3, с. 308].

Ще одною формою навчального заняття є консультація, яка в університетах Канади проводиться індивідуально чи з невеликою групою студентів. Під час консультації студент може отримати вичерпні відповіді від викладача на питання, які виникли у процесі самостійної роботи чи викликають труднощі у розумінні теоретичних питань навчальної дисципліни. Такий тип навчального заняття дає нагоду студентам правничих шкіл Канади обговорити з викладачем написане есе чи наукову роботу та отримати детальний відгук і пропозиції щодо удосконалення. Перевагою консультацій є можливість діалогу між викладачем і студентом, що передбачає більш складний рівень взаєморозуміння і пропонує нове бачення освітнього процесу [3, с. 396].

Таким чином, поєднання різних видів навчальних занять у правничих школах Канади забезпечує формування професійних якостей студентів, сприяє практичному застосуванню отриманих теоретичних знань та активізує освітній процес загалом.

Список використаних джерел:

1. Лаєнз Д. Система професійної підготовки вчителів у Канаді // Освіта і управління, 1997. – Т. 1. № 4. – С. 163-165.
2. Canadian Law School Profiles (2017). Retrieved from http://www.oxfordseminars.ca/LSAT/lstat_profiles.php.
3. Carel Stolker. Rethinking the Law School: Education, Research, Outreach and Governance, 2014. – 472 p.
4. Jerome Hall. Teaching Law by Case Method and Lecture, Indiana University School of Law, 1955. – P. 99-104.
5. M. LeBrun and R. Jonstone. The quiet (r)evolution: improving student learning in law. – Sydney: Law Book Co., 1994. – 412 p.

Хань Чжаньянь

аспірант,

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

КОМПЕТЕНЦІ ВИКЛАДАЧА СПОРТИВНИХ ДИСЦИПЛІН

Учитель спортивних дисциплін або тренер поєднує у своїй професійній діяльності риси вчителя і спортсмена. Вступаючи до університету, абітурієнт вже отримав професійні навички в якості спортсмена. Тому саме вищий навчальний заклад повинен надати йому основні знання і вміння, достатні, щоб почати вчительську кар'єру. Професійне становлення особистості майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі направлено на засвоєння необхідних знань і умінь, формування професійно значущих моральних якостей, творчих здібностей, розвиток загальної і професійної культури особистості [2, с. 24]. Однак, коли справа стосується майбутніх вчителів таких дисциплін, як музика, образотворче мистецтво, спорт і фізична культура, танці, то виникає питання, ким ці люди є в першу чергу, а яка спеціальність є для них вторинною. Як вони самоідентифікують себе в професійному плані: викладачами або спортсменами / художниками? Чому їх повинна навчити вища школа: в короткий термін надати алгоритми передачі власних художньо-спортивних уподобань учням, або відфільтрувати їх художній або спортивний талант.

Кожна держава, будь-яка суспільна система визнавали необхідність навчання і виховання, відповідно націлюючи людей, які займалися цією діяльністю. Сучасні вимоги до українського педагога на межі тисячоліть висвітлені в законі «Про загальну середню освіту»: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти» [1, с. 26].

Проблема формування професійних компетенцій вчителя зокрема спортивних дисциплін щільно пов'язана з питаннями професійної компетентності вчителя, його професіоналізмом. Професіоналізм педагога – це сукупність психофізіологічних,

психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань. Професійна компетентність, професіоналізм передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Їх змістом є знання предмета, методики його викладання, знання педагогіки і психології. Особливостями професійних знань є їх комплексність (потребує вміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії), натхненність (висловлення власного погляду, розуміння проблеми, своїх міркувань). Педагогічний професіоналізм – вміння вчителя мислити та діяти професійно. Охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним [3, с. 63].

На сьогодні в україномовній та російськомовній фаховій педагогічній літературі спостерігається певна не однастайність у трактуванні понять «компетенції» та «компетентність». Така невідповідність виникла в наслідок неточного перекладу рекомендацій Ради Європи. Причиною цього є відповідність двох українських еквівалентів: компетенція і компетентність, одному англійському – competency(e) [4, с. 266].

Класифікації основних компетентностей приділялося багато праць сучасних педагогів. Загальноприйнятим є розподілення компетенцій зокрема вчителя на комунікативну, пізнавальну, соціальну, загальнокультурну, когнітивну, мовну та інформаційну [6].

Також зокрема для вчителів та інших педагогічних працівників виділяють такі види компетентностей, як інтелектуальна (Е. Г. Гельфман, М. А. Холодна) та інтелектуально-корпоративна (А. Аринушкіна); технологічна (Н. М. Манько); культурологічна (М. В. Булигіна, О. А. Лукіна, Н. В. Поморцева, А. Н. Федорова); психологічна (А. Д. Алферов, І. Ф. Демидова, В. Н. Дружинін, Н. В. Яковлева); психолого-педагогічна (М. І. Лук'янова, Є. В. Попова); професійна (А. К. Маркова, В. А. Якунін); соціально-психологічна (А. Г. Кудрявцева, Л. І. Берестова) [5, с. 411].

Розробка класифікації залежить від багатьох чинників. По-перше, від того, як дослідник хоче подати компетентність широко чи вузько, як-от соціокультурна складається із соціальної,

культурної, релігійної, загальної, інформаційної компетенцій. По-друге, від галузі в якій працює сам дослідник: культурологія, педагогіка, психологія, філологія тощо. Ці чинники є показником того, що проблема класифікації й досі відкрита.

На наш погляд, питання формування смаку до педагогічної діяльності належить до психологічних компетенцій фахівця. Також її можливо розглядати в ракурсі соціально-психологічних компетенцій, оскільки соціальний компонент (високий соціальний статус вчителя та фінансово-матеріальне його забезпечення з боку держави) є в багатьох країнах (Китай, Австралія, країни Магрибу, країни Далекого Сходу) вагомим чинником мотивації та самомотивації фахівця в галузі спорту, мистецтва тощо у виборі педагогічної спрямованості використання своїх знань та вмінь. Тому проблему формування смаку до педагогічної діяльності також має розглядатися в ракурсі психологічної готовності та підготовки людини до фахової діяльності в цілому та педагогічної діяльності зокрема.

Нажаль, питання психологічної готовності людини до виконання обов'язків в галузі «неекстремальних» професій – досить нова проблема як для української, так і світової педагогіки. Питання психологічної готовності, психологічної підготовки та самопідготовки, реабілітації, психологічного захисту представників таких професій, як пілоти, поліцейські, екстремальні перемовники тощо розроблені доволі комплексно. Що стосується питань психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності – більшість фахівців схильні обмежуватися поняттям «покликання» та представляти його майже як вроджену властивість людини. Але сьогодні в сучасному динамічному світі, який пропонує безліч можливостей для фахівця в певній галузі (зокрема, спорт), викладання та педагогічна діяльність не є єдиними перспективами для спортивно обдарованої особистості, але такою, що вимагає від нього/неї додаткових вмінь та перебудови власного внутрішнього світу з урахуванням «особливості професії». Тому питання формування смаку до педагогічної діяльності має стати одним з ключових питань фахової підготовки вчителів спортивних дисциплін під час їх навчання у вищих навчальних закладах педагогічного профілю.

Сьогодні питання формування смаку до педагогічної діяльності майбутніх вчителів спортивних дисциплін як фахової компетенції ще не стало об'єктом уваги теорії та практики професійної

педагогіки ані в Україні, ані закордоном. Точаться суперечки щодо визнання компетенцій, трактування та типологізації цього поняття, його складових, практичних методів підготовки тощо. Вчитель спортивних дисциплін має поєднувати в собі риси професійного спортсмена (в багатьох спортивних напрямках – це орієнтація на власний результат та індивідуальну роботу) та професійного педагога. Тому свідоме та планомірне прищеплення смаку до педагогічної діяльності є необхідною умовою (компетенцією) як ефективної роботи самого педагога, так і становлення його як фахівця-практика. І ці процеси мають відбуватися в період навчання майбутнього вчителя у навчальному закладі педагогічного профілю.

Список використаних джерел:

1. Закон України про загальну середню освіту. Відомості Верховної Ради України. 1999. № 28. С. 20-30.
2. Калашник Н., Орел-Халік Ю. Густосологія: формування фахово-спрямованого естетичного смаку майбутніх правоохоронців. Харків, 2010. 310 с.
3. Куріпка Т.І., Бондаренко А.О.. Ключові компоненти професійної компетентності вчителя. «Управління школою» № 19–21 (427–429) липень 2014 р. – С. 63-65.
4. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. Виховання і культура. 2007. № 1-2. С. 266-268.
5. Чорнобай В.Г. Професійна компетентність та її складові. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2014. Вип. 199 (1). С. 409-413.
6. Шапран Ю.О. Дискусійні питання компетенції та компетентності. Форум педагогічних ідей «Урок». 2012. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28937/.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Черкашин О.В.

*кандидат педагогічних наук, викладач,
Національний університет цивільного захисту України*

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА. ТРЕНІНГИ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИНИКНЕННЯ ПОЖЕЖ

Проблема забезпечення пожежної безпеки дітей є однією з найважливіших у сучасному житті суспільства. Згідно із статистичними даними, тільки за останні п'ять років в Україні виникло 272411 пожеж, в яких загинуло 16756 людей, серед яких 484 дитини; отримали травми 8396 людей, з них 722 дитини; було врятовано 19157 людей та 1499 дітей. Найбільша кількість пожеж та загиблих у них дітей спостерігається в житлових будинках. Поміж усіх причин більше 80% пожеж виникає внаслідок впливу соціального фактору (необережне поводження з вогнем, експлуатація електроприладів, пічного опалення та пустощі дітей з вогнем). У 2008 році Україна посіла третє місце серед країн світу за найбільшою кількістю загиблих дітей у пожежах [1]. Аналіз загибелі дітей у пожежах дозволив встановити вік від 6 до 10 років – вік здобувачів початкової освіти. Відтак проблема формування навичок пожежної безпеки в здобувачів початкової освіти є надзвичайно актуальною і вкрай важливою, що є умовами упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Тож на часі наші роздуми на прикладі впровадження тренінгів з пожежної безпеки в навчально-виховний процес нової української школи як засіб формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти під час виникнення пожеж.

Під час формування у здобувачів початкової освіти знань про пожежну безпеку доцільним, на нашу думку, акцентувати увагу на профілактиці виникнення пожеж та порядкові дій у разі їх виникнення. У школах активно використовується тренувальна

евакуація під час проведення занять, під час тижня безпеки життєдіяльності, класних годин, святкування дня захисту дітей, під час літньої оздоровлювальної кампанії. Евакуація є ефективною у засвоєнні дітьми знань про порядок дій у разі виникнення пожежі та задимленості приміщень, набутті конкретних навичок, але тільки за певних обставин. На сьогодні алгоритм прописаний так, що евакуація проводиться безпосередньо під керівництвом вчителів. Ці тренінги плануються завчасно, чітко контролюються вчителями, тож недоліком таких тренувальних евакуацій є те, що діти не мають можливості самостійно приймати рішення та обирати безпечні шляхи евакуації, відтак у них не виробляються певні навички. Чинний алгоритм проведення тренувальних евакуацій передбачає, що педагоги виводять дітей з приміщень на вулицю в безпечне місце, перераховують евакуйованих та доповідають про наявність дітей керівництву. Цим нівелюється ефективність процесу відпрацювання навичок шляхом прийняття самостійних рішень під час виконання практичних дій. Здобувачі початкової освіти діють під керівництвом педагогів в умовах недостатньої інформації про небезпеку, її впливу на людину, методи її подолання та самозахисту. Тож, на нашу думку, тренувальний метод роботи має застосовуватися в тому числі й за умов надання дітям повної самостійності під час виконання дій та прийняття рішень, щоб кожна дитина сама змогла прийняти рішення про евакуацію, визначити напрямки порятунку та його шляхи (через коридори, евакуаційні виходи, вестибюлі тощо). Педагог чи запрошений на ці заняття співробітник Служби порятунку при цьому обмежиться функцією контролю. Серед його завдань буде створити умови – змодельовати місце виникнення уявної пожежі та проаналізувати правильність дій здобувача. Але етапові практичного відпрацювання умінь та навичок має передувати етап попереднього опрацювання теоретичного матеріалу. Перед тренувальною евакуацією спочатку вчителям, а потім дитині слід розповісти про шляхи евакуації та евакуаційні виходи; показати, де вони розташовані у школі та куди ведуть. Цю інформацію має надавати спеціально запрошений представник Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Найефективнішим цей метод буде при взаємодії трьох сторін: вчителі – рятувальники – батьки, завдяки чому ми зможемо розширити наші тренування не тільки під час навчально-виховного процесу, але й вдома. Завданням батьків у цьому випадку буде надання дітям необхідної протипожежної інформації відносно

власної оселі, зокрема діти мають знати специфіку розміщення кімнат у квартирі (приватному будинку), шляхів евакуації з них, можливі варіанти виникнення пожежі та ймовірні шляхи порятунку у безпечне місце. Допомогти батькам з експертизою протипожежного стану оселі можуть рятувальники, спеціально запрошені для цього на батьківські збори. Важливою умовою ефективності цього методу тренувань є систематичне, а не епізодичне (скажімо, раз у місяць) проведення фахівцями з пожежної безпеки тренінгів із вчителями, батьками та здобувачами початкової освіти. Під час таких тренінгів мають створюватися проблемні ситуації, організовуватися ігри, обговорюватися типові виховні проблеми. Важливо, щоб після кожного тренінгу з програванням тієї чи тієї ситуації у батьків і вчителів була можливість обговорити з дітьми, колегами, представниками Служби порятунку пережиті дітьми емоції; проаналізувати дії дітей, вислухати їхній аналіз щодо прийнятих у тій чи тій ситуації рішень, виявити недоліки, надати поради в доопрацюванні того чи іншого аспекту.

Головним аспектом у формуванні в здобувачів початкової освіти необхідного обсягу знань, умінь та навичок з основ пожежної безпеки є практично-ігрова спрямованість цих тренінгів. Найпростіші вправи можна організувати на подвір'ї школи, біля будинку, влітку – на території дитячих оздоровлювальних таборів. Однак, діти не повинні самотійно долати пожежонебезпечні ситуації, вони мають знати, що це може бути вкрай небезпечним, адже одна й та сама ситуація може розвиватися по-різному, й не всі ризики та небезпеки можуть бути ними враховані. Скажімо, типовий випадок загорання паперу в смітнику. Найпростішим варіантом подолання ситуації є гасіння його водою, але не всі діти зможуть прорахувати ситуацію, що в смітнику можуть знаходитися додаткові горючі та легкозаймисті матеріали, які під дією високої температури виділяють їдкий дим; такі речовини можуть вибухнути, і це призведе до травмування.

Перше, що мають чітко усвідомлювати діти – під час виникнення пожежі слід кликати на допомогу дорослих, а не займатися гасінням пожежі самотійно. Діти цього віку мають усвідомлювати також можливі наслідки своїх пожежонебезпечних дій. Зокрема: якщо б папір не було підпалено сірниками, він би не загорівся і не спричинив пожежонебезпечну ситуацію.

Під час вивчення основ пожежної безпеки із здобувачами початкової освіти варто врахувати той момент, що у разі виникнення перших ознак пожежі, побачивши невелике загорання, слід втекти від небезпеки (врятувати своє життя), та повідомити дорослих (батьків, вчителів, сусідів), або зателефонувати до Служби порятунку, адже під час пожежі кожна секунда має значення, відтак – по-перше, діти рятують собі життя, по-друге, чим швидше вони повідомлять дорослим або в Службу порятунку, тим швидше до справи візьмуться професіонали, що призведе до найменших збитків та втрат. У нагоді стануть уявні змодельовані ситуації, наприклад, загорання та пожежі, у першому випадку, у квартирі на першому поверсі чи будинкові, у другій ситуації, – на верхніх поверхах багатоповерхового будинку. У таких випадках не можна гасити дитиною самій будь-яке загорання. Слід наголосити на тому, що дитина, ймовірно, може переоцінити свої можливості та розпочне власними силами гасити пожежу, не знаючи основних понять процесу розвитку та припинення горіння, чим зумовить ризик своєму життю та здоров'ю.

Отже, беручи до уваги пропозиції рятувальників, що базуються на особистому досвіді з професійної діяльності, включаючи їх допомогу для розробки матеріалу з пожежної безпеки під час навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі, можна вирішити проблему незнання здобувачами початкової освіти основ пожежної безпеки. Це, своєю чергою, посприяло б першим крокам до формування у них здоров'язбережувальної компетентності під час виникнення пожеж, що є умовами запровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Також з цього приводу можна ознайомитися з нашими попередніми здобутками [2; 3; 4; 5; 6].

Список використаних джерел:

1. Національна доповідь про стан пожежної та техногенної безпеки в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mns.gov.ua/>.
2. Черкашин О. В. Форми та методи виховної роботи з молодшими школярами при навчанні основ пожежної безпеки / О. В. Черкашин // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / ред. кол.: акад. І. Ф. Прокопенко (голов. ред.) та інші; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Вип. 45. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. – С. 105-114. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repositories.nuczu.edu.ua/handle/123456789/6370>.
3. Черкашин О. В. Основи пожежної безпеки в системі навчання та виховання молодших школярів / О. В. Черкашин // Вісник Житомирського

державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 3 (85). – С. 152–157. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/6372>.

4. Черкашин О. В. Навчання молодших школярів пожежній безпеці: сучасний стан проблеми / О. В. Черкашин // Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2016. – № 3. – С. 182-189. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/6374>.

5. Черкашин О. В. Формування у молодших школярів знань про пожежогасіння: сучасний стан проблеми / О. В. Черкашин // Молодий вчений. Серія: Педагогіка. – 2018. – № 3. – С. 597-601. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/7163>.

6. Черкашин О. В., Ковальов П. А., Пономаренко Р. В. Державне управління освітнім процесом у галузі навчання учнів початкової школи пожежної безпеки / О. В. Черкашин // Вісник Національного університету цивільного захисту України (Серія «Державне управління»): зб. наук. пр. – Х.: Вид-во НУЦЗУ, 2018. – Вип. 1 (8). – С. 451-459. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/6881>.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Грицкова Ю.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ВЗАЄМОДІЯ ЗДО І СІМ'Ї У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Однією з найважливіших проблем при вступі дитини до закладу дошкільної освіти є проблема адаптації, адже зміна соціального середовища, режиму, характеру спілкування й виховних прийомів позначається і на психічному, і на фізичному здоров'ї малюка. Запобігти багатьом складнощам, пов'язаним з пристосуванням малюка до перебування у дитячому садку, можна завдяки цілеспрямованій і своєчасній роботі з батьками дитини.

Так, проведене дослідження дозволило констатувати, що зазвичай така робота розпочинається задовго до приходу малюка у дошкільний заклад, а саме з моменту проведення обліку дітей, які проживають у мікрорайоні. Під час перших зустрічей батькам розповідають про ЗДО, ознайомлюють з особливостями організації освітнього процесу у ньому, інформують про те, як підготувати дитину до вступу у заклад дошкільної освіти. Для цього сім'ї майбутніх вихованців відвідуються вдома, проводяться дні відчинених дверей, батьківські збори, організовуються екскурсії по ЗДО. Для унаочнення конкретної інформації батькам показують «візитні карти груп», демонструють фрагменти занять і режимних процесів тощо. Інформація для батьків розміщується і на тематичних стендах, у папках-пересувках, а також на сайтах дошкільних установ, надається у пам'ятках тощо.

Під час перших зустрічей з дитиною та батьками вихователь не тільки інформує, але й збирає інформацію про особливості сімейного виховання дитини, про індивідуальні особливості новачка, його звички й уподобання. Інформацію, отриману від батьків під час індивідуальних бесід, а також за допомогою

анкетування, фіксують в індивідуальних зошитах майбутніх вихованців.

Оскільки важливим чинником полегшення адаптації дітей до закладу дошкільної освіти є поступове ознайомлення з новими умовами, дошкільними закладами практикуються й запрошення батьків з дитиною, яка лише через тиждень – другий прийде до дитячого садка, на спільні з іншими дітьми прогулянки, гнучкий режим перебування дитини у дитячому садку у перші тижні, а також надання батькам можливості бути присутніми поруч із дитиною протягом перших днів. Поширеним є і проведення спільних ігор, у яких беруть участь малюк, батьки та вихователь. Наприклад, «Хлопаємо у долоньки», «Петрушка», «Хоровод з іграшкою» та ін. Такі ігри зближують, а участь у них батьків полегшує душевний та емоційний стан дитини.

Після того, як дитина почала відвідувати заклад дошкільної освіти, з батьками проводяться індивідуальні бесіди та консультації, під час яких обговорюються особливості протікання адаптаційного періоду кожної дитини та надаються поради щодо того, як зробити цей період менш хворобливим та складним, групові консультації, на які запрошуються різні фахівці – вихователь-методист, психолог, лікар тощо, інформаційні круглі столи, батьківські конференції. Активізувати батьків дозволяє і така форма роботи, як брифінг, що являє собою зустріч, на якій запрошений фахівець спочатку стисло ознайомлює батьків з тим чи іншим питанням (наприклад, як допомогти дитині скоріше звикнути до дитячого садка), а потім надає інформаційні відповіді на запитання батьків, за умови, якщо ті виникають; а також семінари-практикуми, де спільно з батьками аналізуються та вирішуються проблемні ситуації.

Ефективною формою роботи є і сімейні клуби, що будують стосунки з родиною на принципах добровільності, особистої зацікавленості. У такому клубі батьків поєднує загальна проблема і спільні пошуки оптимальних форм допомоги дитині. Тематика зустрічей може бути різноманітною, наприклад: «Правила життя моєї дитини», «Хвороба дитини під час адаптації», «Ходимо до дитячого садка без сліз», «Якщо дитина вередує».

Корисна інформація, відповіді на запитання розміщуються й на сайтах закладів дошкільної освіти, постійне оновлення яких є обов'язковим, у рубриці «Запитували – відповідаємо».

Зауважимо, що це, звісно, не повний перелік форм, які використовують ЗДО у роботі з батьками під час адаптації їх

малюків до дитячого садка, але й за допомогою них можна озброїти батьків необхідними знаннями, додати їм упевненості у своїх діях, допомогти разом подолати складнощі та зробити адаптаційний період менш хворобливим та тривалим.

Список використаних джерел:

1. Андреева Т. Проблема адаптації дітей дошкільного віку до умов ДНЗ: аналітичний підхід / Т. Андреева, Ж. Кличко // Вісник Інституту розвитку дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85.html>.
2. Бурсова С.С. Особливості взаємодії ДНЗ та родини в період адаптації дитини до умов дитячого навчального закладу / С.С. Бурсова, І.В. Карапузова, Н.Є. Бадріашвілі. – Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2012. – 67 с.
3. Горбач І.Д. Методика роботи з батьками: навч. посіб. / Горбач І.Д., Давискиба В.В., Пащенко М.І. – К.: Наук, світ, 2003. – 55 с.
4. Особливості роботи з батьками у період адаптації дітей до дошкільного навчального закладу / С.С. Бурсова // Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття: зб. наук. праць за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 14-16 грудня 2011 р. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – С. 65-66.

Данилюк Н.П.

студент;

Рудницька-Юрійчук І.Р.

викладач,

Чернівецький національний університет

імені Юрія Федьковича

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Зважаючи на реалії сьогодення, формування соціального досвіду як основи соціальної компетентності слід починати з періоду дошкільного дитинства. Необхідність формування соціального досвіду дитини-дошкільника задекларовано Базовим Компонентом дошкільної освіти (2012 р.). У одній із нині діючих програм «Я у Світі» серед завдань розвитку дитини дошкільного віку визначається, зокрема, необхідність «створювати сприятливі умови для становлення соціального досвіду, основи соціальної компетентності дитини, розвитку у неї соціальних емоцій та

мотивів; навчання орієнтуванню у реальних соціальних умовах життя» [2, с. 205].

Мета і завдання виховання дитини в сім'ї, закладах дошкільної освіти полягають у формуванні її особистісної культури і життєвої компетентності. Основною вимогою до якості дошкільної освіти є реалізація цілісного підходу до неї.

Заклад дошкільної освіти – друга після сім'ї інституція соціалізації, яка історично завжди була і сьогодні залишається суспільним середовищем розвитку і виховання дошкільника, єдиною можливістю забезпечити дитині повноцінне дитинство, якісний соціально-особистісний розвиток, педагогічно виважену соціалізацію, перший соціальний досвід спілкування з однолітками.

Така соціальна інституція є не лише освітньою виховною установою, що здійснює підготовку дитини до шкільного навчання. У більшості випадків – це джерело соціалізуючого впливу на дітей, соціального досвіду, який, окрім розвитку інтелекту і передачі знань, умінь, навичок, цілеспрямовано формує моделі поведінки дітей, їхні цінності, систему взаємин із суспільним оточенням. Усе це становить той соціальний ресурс, із яким дитина переходить у наступну соціальну стадію розвитку – молодший шкільний вік.

Під впливом закладу дошкільної освіти в дитини формується свідоме ставлення до себе як до самостійної особистості, рівної з іншими людьми, відбувається становлення позитивного образу «Я», формування почуття гідності та власної значущості серед інших людей.

У дошкільника формується адекватна самооцінка, збереження свого особистого простору, усвідомлюється власна поведінка з урахуванням можливих реакцій інших людей, виховується вміння пристосовуватися до життя в нових соціальних умовах, а також протистояти негативним впливам незнайомих людей, коректно припинити неприємне спілкування.

Дитячий садок – це посередник між родиною та дорослим світом, в який незабаром входить дошкільник, тому він має плекати дітей, учити не стільки різних предметів, скільки озброювати вмінням жити, орієнтуватися в навколишньому, визначати в ньому своє місце. Виходячи з положень Базового компонента дошкільної освіти, «педагог має допомогти дошкільникові опанувати складну науку життя, набутти компетентності у різних його сферах...» [1, с. 3].

Соціалізація повинна починатися в дитинстві, коли приблизно на 70% формується людська особистість. Варто запізнитися, як

почнуться незворотні процеси. У дитинстві закладається фундамент соціалізації, проте, це є самий незахищений її етап життя.

Вікові особливості соціального розвитку визначають магістральну лінію соціалізації дошкільників. До них відноситься ігрова діяльність, через яку дитина відтворює систему соціальних стосунків у суспільстві. Ми цілком поділяємо думку Д. Б. Ельконіна в тому, що гра – це спосіб освоєння соціальної дійсності, в якому виражається зв'язок дитини з суспільством. Крім того, гра є засобом освоєння соціальних цінностей, ролей і моделей поведінки, засобом формування соціального досвіду. Високий рівень розвитку гри впливає на рівень популярності дитини.

Кінцевим ефектом соціалізації у вигляді особи і у вигляді суб'єкта діяльності є утворення індивідуальності.

Протікання процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку розкривається через показники:

- статево-рольова поведінка;
- здатність вирішення конфліктів;
- самосвідомість;
- самооцінка;
- засвоєння соціальної інформації, що є змістовою частиною соціального досвіду.

Діти – єдина категорія населення, що не має соціальних статусів і соціальних ролей, якщо не вважати статусів «дитина», «чоловіча – жіноча стать», «син – донька», «племінник» і т. п., які вони ще не осмислюють повною мірою. Тому що діти не є виробниками матеріальних благ і не відносяться до категорії економічно самостійного населення, у них не може бути професійних, економічних і політичних статусів і ролей. Їм не знайоме те, з чого складається суть статусів – коло прав і обов'язків. Вони не знають обов'язків інженера, листоноші, парламентарія, чи парафіянина. Вони не знають, що таке відповідальність. Діти не знають, що таке соціальні норми, хоча дорослі їм про це розповідали [3, с. 2].

Для активного засвоєння дошкільнятами цінностей, соціальних норм і правил в єдності мотиваційного, когнітивного і діяльнісно-практичного компонента в їх життєдіяльності необхідно направляти виховну роботу таким чином, щоб дитина відчувала себе впевненою, захищеною, щасливою, переконаною у тому, що її люблять, задовольняють її розумні потреби. Цілісність в осмисленні понять соціальної дійсності досягається завдяки широкому

використанню літератури, музичного, образотворчого матеріалу, а також власному творчому використанню навколишньої дійсності.

Відповідно до Базового компонента компетентність дошкільника оцінюється за формами його активності (фізичної, соціально-моральної, емоційно-ціннісної, пізнавальної, мовленнєвої, художньої, креативної), у сферах життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я Сам» та основних видах діяльності (предметно-практичній, пізнавальній, комунікативній). Компетентність ставить високі вимоги до самостійності дитини, а саме:

- її вміння брати на себе відповідальність;
- здатність діяти конструктивно, раціонально, гнучко, активно, творчо;
- надійності в партнерстві;
- вміння бути самим собою;
- оптимістичної самовіддачі життю;
- здатності поєднувати свою індивідуальність з умовами життя.

Компетентною особистістю слід вважати дитину, яка: вміє орієнтуватись в життєвих ситуаціях; спроможна правильно оцінити події, явища, вчинки; здатна вибирати доцільні способи дій і вчинки; може самостійно розв'язувати нескладні проблеми, виходячи з власного досвіду; задовольняє свої особисті та соціальні потреби [3, с. 9-10].

Компетентність тісно пов'язана з близьким до неї поняттям зрілості як сукупним станом високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, волевих, емоційних, моральних, соціальних параметрів поведінки дитини, що забезпечує їх готовність до повноцінного функціонування у природному, предметному і людському довкіллі, обізнаність у сфері «Я». Важливо навчити дитину з перших років життя усвідомлювати свій життєвий світ, відстоювати власні інтереси, співвідносити свій життєвий світ з життєвими світами інших людей. На кінець дошкільля дитина повинна володіти основами ціннісного ставлення до навколишнього світу та самої себе. Ціннісне ставлення до природи сприяє формуванню екологічної свідомості; ціннісне ставлення до культури – духовності; ціннісне ставлення до людей – моральної свідомості; ціннісне ставлення до власного «Я» – самосвідомості.

Прилучаючись до сфери «Природа», дитина відчуває себе першовідкривачем, охоче експериментує з різними об'єктами природи, навчається знаходити нове у відомому й знайоме в новому,

встановлювати найпростіші закономірності, берегти природу, відчувати її красу та багатомірність, свою причетність до неї. Під час спілкування з природою в дітей формується елементарний природо доцільний світогляд, вони усвідомлюють себе часткою природи, починають відчувати відповідальність за те, що відбувається у довкіллі.

Сфера «Культура» спонукає дошкільника до активних дій, розширення власного досвіду. Відкриває значущість власних зусиль для себе та інших людей, що заохочує до творчості, формує потяг до мистецтва, викликає повагу до майстерності. Дитина входить у світ практичної та духовної діяльності, навчається діставати задоволення від неї, цінувати вироби.

Можемо констатувати, що опановуючи сферу «Люди», дитина навчається рахуватися з іншими людьми. У неї формується інтерес до подій суспільного життя, розуміння колективних взаємин; накопичується досвід допомоги й захисту інших, з'являється розуміння спільного й відмінного з іншими, виникають співчуття і співрадість, формується соціальна компетентність, уміння поводитися у межах припустимої поведінки.

Через сферу «Я» дошкільник спостерігає за собою, виділяє себе з навколишнього світу, вивчає власне «Я», що спонукає хлопчиків і дівчаток цікавитись власною біографією, зовнішністю, вчинками, результатами діяльності, замислюватися над питаннями народження і смерті, прагнути до самозбереження та саморозвитку. Компетентність щодо себе означає здатність орієнтуватися у власних чеснотах і вадах, уміння розуміти і любити себе [3, с. 11].

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / А.М. Богуш, Т.І. Поніманська / Київ, 2012. – 21 с.
2. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція) / Навчальна програма / «МЦФЕР – Україна». – Київ, 2014. – 450 с.
3. Формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку: інтегрований підхід. Навчально-методичний посібник / Сквиря, 2010. – 75 с.

Казюліна Л.М.

вихователь,

КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-сад) № 144»

Криворізької міської ради

ДИТИНА П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРИРОДНОМУ ДОВКІЛЛІ (ПОРАДИ ВИХОВАТЕЛЯМ І БАТЬКАМ)

Правильна організація вільного часу дитини її батьками є важливим поштовхом для її всебічного розвитку. Саме під час відпочинку на природі, у невимушеній атмосфері можна розширювати світогляд дитини, формувати вміння порівнювати і співставляти, виявляти закономірності, робити висновки.

Під час прогулянок на свіжому повітрі, сімейних туристичних походів потрібно залучати дитину до ставлення палатки, ловлі риби, збирання грибів тощо. Це допоможе їй правильно оцінювати оточуючий світ, виховуватиме любов до природи та праці. Під час такого відпочинку доречно знайомити дітей з рослинним та тваринним світом, що їх оточує. Також потрібно навчити дитину любити природу, шанувати і берегти її. Можна зробити разом з нею годівничку для птахів, створити написи, щодо збереження води тощо.

Зміст педагогічної роботи стосовно вивчення природного довкілля з дітьми п'ятого року життя представимо у вигляді таблиці 1. Дану роботу доцільно проводити спираючись на зміни, що відбуваються в природі зі зміною пір року.

Таблиця 1

Зміст педагогічної роботи стосовно вивчення природного довкілля

Пора року	Зміст педагогічної роботи	Поради вихователям та батькам
Осінь	Продовжувати формувати знання про характерні сезонні явища в природі та особливості її об'єктів в осінній період.	Під час прогулянок з дітьми звертати їх увагу на те, що сонце гріє з кожним днем менше. Підбирати прикметники до осіннього вітру (холодний, пронизливий тощо). Під час опадів вчити помічати зміну стану неба. Порівнювати літні і осінні дощі. Вказати дітям, що восени завершуються сільськогосподарські роботи. Спостерігати за карнавалом осінніх кольорів, захисним пристосуванням рослин до зими. Вчити опікуватися кімнатними рослинами. Під час збору (вивчення) грибів вчити розрізняти між них їстівні та отруйні. Слідкувати за осінніми змінами в житті тварин, їх підготовкою до зими.
Зима	Продовжувати ознайомлення з характерними явищами природи та змінами об'єктів природи в зимовий період.	Розширити знання дітей про значення сонячного тепла і світла в житті. Вчити помічати, що вся природа реагує на зменшення їх кількості. Вчити правила поведінки під час ожеледиці, спостерігати за птахами в цей час. Спостерігати, що зимовий вітер часто приводить до заметілі. Підбирати прикметники до снігу (білий, пухкий, холодний тощо). Вивчити властивості води (вода-лід, вода-пар). Під час прогулянки перевірити ґрунт (земля тверда, замерзла). Спостерігати за рослинами (без листя, не ростуть тощо) та кімнатними квітами. Вчити зміни, що сталися з тваринами взимку: змінили колір шубки, відлетіли в теплі краї тощо. Знайомити дітей з домашніми улюбленцями (хом'ячком, морською свинкою). Наголошувати на охороні тварин взимку.
Весна	Продовжувати вчити помічати зміни в природі.	На початку весни сонце гріє більше, з кожним днем помітно піднімається на небосхилі. Розрізняти характерні зміни весняного вітру, порівняно з зимовим: приємний-пронизливий, теплий-холодний тощо. На небі все частіше з'являються білі хмаринки. Ознайомлювати з розмаїттям весняних опадів (сніг, дощ, дощі з грозами). Вивчати властивості ґрунту. Продовжувати вивчати стани води та виховувати бережне ставлення до неї. Ознайомлювати дітей з різноманітними дикоростучими та кімнатними рослинами, формувати уявлення їх частини (корінь, стебло, листя, квіти). Закріпити правила охорони рослин весною. Залучати до вирощування квітів і городини. Вчити помічати зміни в житті тварин навесні.
Літо	Під час ігор, праці та безпосередніх спостережень у природі закріплювати і розширювати знання дітей про літні явища та зміну об'єктів природи у літній період	Сонце високо піднялося на небосхилі, яскраво світить. Літні вітри теплі, хоча рідко бувають буревії, під час них небо вкривається темними хмарами. Продовжувати формувати у дітей уявлення про ґрунт і воду; властивості, користь для рослин, тварин, людини. Ознайомити дітей зі змінами в житті рослин і тварин улітку.

Урізноманітнити заняття з вивчення навколишнього світу з вихованцями 5 року життя можна за допомогою робочого зошита «Пізнаю навколишній світ» [1] з наліпками.

Список використаних джерел:

1. Шевцова О. А. Пізнаю навколишній світ. / О. А. Шевцова, К. С. Трембак. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2018. – 32 с.

Поліщук К.М.
*старший викладач,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНОЇ ІГРАШКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Період дошкільного дитинства у науковій літературі визнаний унікальним і неповторним етапом становлення особистості. У цьому контексті особливої уваги педагогів та психологів заслуговує старший дошкільний вік, основним новоутворенням якого є поява перших світоглядних уявлень як результату узагальнення інформації про себе і оточуючий світ, формування основ ставлення до нього [3, с. 10]. В умовах сьогодення актуальним є питання пошуку ефективних засобів впливу на становлення світоглядних уявлень дітей старшого дошкільного віку. Окреме місце у дослідженнях належить іграшкам.

Іграшка, як предмет призначений для гри дітей, містить інформацію про певний елемент оточуючої дійсності та має низку власних технічних, психолого-педагогічних та соціокультурних характеристик, заздалегідь спроектованих та втілених у ній дорослими. Для дітей дошкільного віку в процесі ознайомлення з новим об'єктом навколишнього світу та формування цілісного уявлення про нього іграшка виступає першопосередком усіх його характеристик [2, с. 34]. Серед них найбільш важливими для цього вікового періоду, на нашу думку, є: реальність зображуваного

образу, функціональність та міцність іграшки, наявність зрозумілих орієнтирів для самостійної діяльності та спільної гри з однолітками чи дорослими.

Вікові особливості дошкільника зумовлюють досить сильне емоційне сприйняття іграшки, що забезпечує швидке та емоційно забарвлене осмислення побаченого та спонукає до емоційно насиченої діяльності, в процесі якої відбувається реалізація усіх функцій іграшки. Емоційний фон зазначеної послідовності реакцій дитини зумовлює не лише зовнішні прояви її поведінки, а й супроводжує перебудову внутрішнього середовища організму. Це викликано основним завданням виникнення емоцій у людини – адаптацією її організму до нових умов, що виникають в межах середовища проживання [4, с. 67]. Переважання позитивних чи негативних емоцій проєктують її спрямованість та готовність особистості емоційно реагувати на значущі для неї подразники, а, отже, і на формування власного ставлення до навколишнього світу.

Все набуте у дитячі роки, особистість зберігає протягом подальшого життя, а дитячі уявлення про навколишній світ зумовлені особливостями сприйняття цього світу близькими дорослими та обраним ними стилем виховання [1, с. 67]. Саме тому усі аспекти співпраці дошкільного навчального закладу та сім'ї охоплюють обізнаність близьких дорослих з психофізіологією та особливостями сприйняття об'єктів природної та соціальної дійсності дітьми старшого дошкільного віку, змістом їх світоглядних уявлень, механізмом формування та факторами впливу на цей процес в умовах сімейного та суспільного виховання, уміння визначати вихователями та батьками технічні, психолого-педагогічні, соціокультурні характеристики наявного асортименту сучасних іграшок та усвідомлення їх впливу на формування особистості дитини, а, отже, і її світоглядних уявлень у сучасній соціокультурній ситуації.

Окреслені вище положення склали теоретичну основу розробленої системи роботи з дітьми старшого дошкільного віку, вихователями та батьками. Результати анкетування батьків та вихователів ДНЗ на етапі контрольного експерименту нашого дослідження свідчать про позитивні тенденції у ставленні батьків до вибору іграшки для дітей старшого дошкільного віку та зростання кількості близьких дорослих, які звертають увагу на соціокультурні її характеристики. Не менш важливим є співзвучність думок зазначених дорослих, щодо необхідних дошкільнику в умовах

сьогодення різних іграшок, які б позитивно впливали на формування його світоглядних уявлень.

Кількісний та якісний аналіз результатів впливу сучасної іграшки на формування світоглядних уявлень дитини старшого дошкільного віку дозволяє констатувати низку змін у рівнях їх сформованості. Так, високий рівень притаманний 19,2% дітей КГ та 27,9% ЕГ, достатній у 37,9% КГ та 44% ЕГ, що свідчить про тенденції зростання представників обох рівнів у всіх групах. Середній рівень спостерігали у 27,8% КГ та 22,9% ЕГ, що фіксує зниження кількості старших дошкільників цієї групи. Низький рівень сформованості світоглядних уявлень був помічений у 14,9% КГ та 5% ЕГ дітей старшого дошкільного віку. Статистичну достовірність отриманих результатів підтвердили методи математичної статистики, що свідчить про ефективність використання сучасної іграшки, як засобу формування світоглядних уявлень дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Зиновьева М.В. Влияние стиля родительского воспитания на развитие предпосылок мировоззрения у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 6. – С. 50-60.
2. Іграшка, гра, дитина: від обрядової субстанції до сучасних моделей виховання: Матеріали Всеукр. наук.– практ. конф. «Марка Грушеського читання» / За ред. О.С. Найдена. – К.ВД «Стилос», 2007. – 267 с.
3. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: дис.... доктора психол. наук: 19.00.07 / Приходько Юлія Олександрівна. – К., 1997. – 428 с.
4. Сокурєнко О.О. Формування світорозуміння у дітей шестирічного віку засобами ігрової діяльності: дис...кандидата пед. наук: 13.00.07 / Сокурєнко Олена Олексіївна. – М., 2007. – 243 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Гутнік К.О.

викладач другої категорії;

Устенко І.В.

викладач другої категорії,

*Коледж інформаційних технологій та землевпорядкування
Національного авіаційного університету*

РОЛЬ ПОТУЖНОСТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ У МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Актуальною проблемою сьогодення є розробка таких освітніх технологій, які здатні модернізувати традиційні форми навчання з метою підвищення рівня навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Інформатизація освіти вимагає впровадження у вищу освіту інноваційних за змістом методів, засобів та форм професійної підготовки майбутніх фахівців нової формації, створення потужної інформаційної інфраструктури у вищих навчальних закладах з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем, впровадження Інтернет-технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж (глобальних, національних, локальних). Саме на цьому питанні ми робимо наголос. Адже не можливо вимагати від студента якісного результату якщо викладач не орієнтується в швидкому та достовірному пошуку необхідної інформації зі свого предмету, наприклад: зручний пошук матеріалу ключовими словами, орієнтування в електронній бібліотеці, форматування документа в зручний режим для зберігання, читання та опрацювання.

На сьогоднішній день кожен студент має змогу скористатися благами інформаційних технологій (комп'ютер, ноутбук, планшет, комп'ютерні клуби та кафе). Адже користуючись з розумом тим самим дешевим смартфоном є змога оформити реферат, доповідь за допомогою додатку редагування тексту, який майже не поступається функціям усім відомого Microsoft Word. А вражаючи заощадить час на пошук необхідних фактів – доступ до мережі Інтернет, особливо

через Wi-Fi (у більшості навчальних закладах є власні безкоштовні онлайн-бібліотеки)

У сучасному розумінні більшість науковців пояснює, що інформаційна освітня технологія – це педагогічна технологія, яка використовує спеціальні способи, програмні та технічні засоби (кіно-, відео-, аудіозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією. Узагальнено, основні інформаційні технології, що використовуються в процесі викладання можна поділити на три категорії: інтерактивні (аудіовізуальні носії); комп'ютерне навчання (включаючи засоби мультимедіа); засоби телекомунікації (відеоконференції, форуми тощо) [2, с. 608-613].

На базі Коледжу інформаційних технологій та землевпорядкування Національного авіаційного університету у місті Київ нами було проведене дослідження, а саме у анонімному тестовому вигляді з двадцяти запитань, але кожен обраний варіант треба було письмово аргументувати. Анонімність була умовою комфорту отримання чесних та прозорих результатів, адже у студентів є потенційний рефлекс контрольної роботи, де ти маєш буди краще та розумніше ніж є дійсності. Мета опитування полягала у спостереженні за висловлюванням думок, професійних навичок аргументації та пошуку інформації з урахуванням інформаційних технологій та мети навчання в цілому.

Отже, всього було опитано 62 студента, різних курсів та напрямків спеціалізацій. З них: хлопців – 27, дівчат – 42. Вікові межі: 14-16 років – 17 студентів, 17-18 років – 28 студентів, 19-21 років – 15 студентів, 22– і більше – 2 студента. Як бачимо, більшість студентів повнолітні та сформовані особистості що вже мають зрілі погляди на ті чи інші ситуації та відношення до них. На велике здивування тільки 15% опитуваних змогли чітко аргументувати власну думку та коректно висловлювати побажання та зауваження з приводу власних відповідей. Це свідчить про те, що студенти мало часу приділяють усному діловому спілкуванню та практики висловлювати власну думку.

Одне питань тесту було провокаційне, у якому можна було обрати декілька відповідей, щоб побачити мету використання комп'ютерних та Інтернет-технологій студентів саме для навчання. Але результат зафіксував такі показники актуальності: 56 студентів використовують регулярно пошукові ресурси і не завжди з навчальною відповідальністю та 39 студентів обрали соціальні мережі для силкування, розваг, прослуховування музики, лише

11 студентів обмовились, що окрім розваг комп'ютер дійсно найліпший помічник у самопідготовці до навчання.

З аналізу усіх відповідей та аргументацій, щодо сучасного навчання хотілось би звернути увагу на виявленні дві найбільші проблеми та умови, що були освітлені студентами у поясненнях до тесту: 20% студентів обрали розвиток особистості шляхом саморозвитку, вивченню додаткових джерел – це пояснювалось зауваженнями до не сучасних умов навчання, відсутності та проявів індивідуальності кожного студента; 19% – впевненні, що розвиток студента пропорційно залежить від викладача (манері подачі матеріалу, зовнішнього та внутрішнього іміджу та обізнаності у своїй справі).

І на завершення даного експерименту – лише 22% опитуваних студентів зізнались, що завжди будуть боротися на результат, адже знання розцінюють, як інтелектуальну власність. 35% опитуваних студентів – розуміють, що таке достовірність інформації та її роль при самопідготовці до навчання.

Відповідно до отриманих результатів, хотілось би пояснити, що рейтингова система в ВНЗ являє собою кількісну характеристику якості навчальної діяльності, головною задачею рейтингової системи можна назвати стимулювання пізнавальної діяльності, регулярної самостійної навчальної роботи студентів протягом усього семестру; підвищення їх мотивації оволодіння освітніх програм; формування позитивного досвіду самоосвіти та самовиховання; підвищення рівня організації освітнього процесу. Але студент перекладає відповідальність на викладача (обирає найлегший шлях для себе для набуття необхідного рейтингу, а саме приділяти необхідний час професійній освіті, а участь у громадському, творчому житті ВНЗ, що призводить до пропусків пар без поважних причин). В даний момент відбувається внутрішній конфлікт: студент навчається по конспекту та відстоює власну думку, що під час лекції має бути наданий увесь необхідний матеріал і будь-які завдання для фахового саморозвитку сприймає, як марнування та крадіжка вільного часу.

Нажаль більшість сучасних студентів українських ВНЗ не готові до сприйняття інформації через засоби інформаційної комунікації, наприклад: залучання до аудиторних занять групи за допомогою веб-підключень (вебінари) за допомогою проведення відеоконференцій з використанням Google+ hangout, проведення аудиторних занять з використанням так усім нав'язаними Facebook та Twitter. Це

пов'язано з багатьма факторами. На нашу думку, по-перше це психологічне явище, що виховано стереотипом старшого покоління, що сприймають прогрес технологій лише для розваг. Тому студенти сприймають більшість завдань, що пов'язані з ПК як щось несерйозне, те що не потребує зусиль, часу на опрацювання та вивчення. По-друге це саморозвиток та сумлінність. «Інтернет забирає кращих» – улюблений жарт підлітків. Нажаль, це не жарт. Адже нездатність зосередитись на конкретному завданні це не відображення активності студента та ознака творчого пошуку, а перший прояв дуже слабких професійних навичок, приречення марнування вільного часу та знищення індивідуальності.

Отже, сучасними успішними тенденціями розвитку та провадження інформатизації освіти є: 1. створення єдиного освітнього простору (особливу увагу хотілось би звернути саме на викладачів, які дійсно зможуть без сторонньої допомоги бути впевненими користувачами цього простору); 2. активне запровадження та успішне використання нових засобів та методів навчання, що орієнтовані на використання інформаційних технологій; 3. регулярний синтез засобів та методів традиційного та комп'ютерного навчання; 4. формування інформаційної етики у навчанні та програмно-методичних комплексів викладачами в єдиному навчальному просторі; 5. зміна змісту діяльності викладача: з «репродуктора» знань через лекції до впевненого користувача ПК, орієнтира нових технологій, (що з одного боку, підвищує творчу активність викладача, а з іншого – потребує високого рівня технологічної та методичної підготовки), саме це надасть перевагу самореалізації «молодих» викладачів та їх значущість у колективі; 6. формування системи безперервного навчання як універсальної форми діяльності, що спрямована на постійний розвиток (наголос на безперервне навчання – адже вирішиться вічна проблема не викладу всього начального матеріалу у зв'язку з карантинном, стихійно-кліматичного явища, відсутністю належного опалення та хворобою самого викладача і т. д.).

Список використаних джерел:

1. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства [Текст] // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 4-8.
2. Тверезовська Н.Т., Сиротюк М.В. Сприйняття і обробка інформації як умова успішності комп'ютерного навчання / Н.Т. Тверезовська, М.В. Сиротюк //

Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Зб. наук. праць. – Вип. 1. – Львів, 2006. – С. 608-613.

3. Google Apps для учебных заведений [Електронний ресурс]. – URL: www.google.com/enterprise/apps/education/products.html. – Назва з екрану.

Лебединець Г.М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ЗАХИСТУ БАКАЛАВРСЬКИХ І МАГІСТЕРСЬКИХ РОБІТ У ВНЗ УКРАЇНИ

Сучасний стан реформування системи освіти України передбачає створення ефективної системи підготовки фахівців, здатних вирішувати широке коло професійних завдань за допомогою комп'ютерної техніки [1, с. 1].

Широке запровадження комп'ютерної техніки у процесі навчання є важливим завданням педагогів, оскільки комп'ютери стрімко увійшли в різноманітні сфери повсякденної діяльності суспільства.

Запорукою успішної реалізації особистості в суспільстві є сформовані навички само презентації, одним з найважливіших чинників у цьому є розвинене на високому рівні усне мовлення людини, яка повинна вміти послідовно відстоювати свою точку зору, доцільно ставити питання й робити зауваження.

Можна написати геніальну наукову роботу, бути автором унікальних досліджень, але при цьому не вміти чітко, логічно і доступно оприлюднити свої здобутки. Тож не випадково підготовка до публічного виступу, а саме: захист бакалаврських і магістерських робіт – один із найважливіших напрямків у системі роботи з майбутніми науковцями, зокрема з тими, хто готується до захисту науково-дослідницької роботи.

Поза сумнівом уміння уміння й навички сформовані в ході дослідницької роботи позитивно позначаються на загальному розвитку студента: на високому рівні розвиваються усне мовлення, критичне мислення, увага, пам'ять, логіка, поширюється й

уточнюється словниковий запас, пробуджується пізнавальний інтерес, позитивна мотивація до вивчення суспільних дисциплін.

Протягом року студент здійснює наукове дослідження, яке презентує у вигляді мультимедійної презентації на захисті бакалаврської чи магістерської роботи у ДЕК. В своїй доповіді студент протягом 7 хвилин висвітлює: сутність проблеми, з вирішенням якої пов'язана бакалаврської чи магістерської роботи, основні задачі та їх розв'язання, чітко сформулювати висновки до кожного із розділів та загальні висновки вцілому.

Для ефективної інформаційної підтримки доповіді студентів мультимедійна презентація повинна містити слайди, зміст та логічна послідовність яких відповідає структурі та змісту роботи [3, с. 1].

Мультимедійна презентація це потужний та унікальний засіб для формування в студенті вмінь виступати перед аудиторією, коротко формулювати свою думку, структурувати свою доповідь, використовувати різні мультимедійні засоби і можливості (зображення, звукозаписи, відеофільми) для ілюстрування ідеї, гіпотези, висновків) [4, с. 1].

У студентів формуються навички стисло, чітко, зручно для ефективної інтерпретації представити результати досліджень за допомогою вдало підібраних діаграм і графіків, а також відбивати найяскравіші переконливі факти для демонстрування думок, ідей [4, с. 2].

Успіх процесу формування презентаційних змін як вагової складової професійно важливих якостей майбутніх науковців ґрунтується на цілісності навчання, інтегрованості підходів, адаптації прийомів і технологій сучасної педагогіки, а також орієнтованості студентів на успіх та їхнє прагнення відбутися в майбутній професії.

Таким чином, інформаційно-комп'ютерні технології створюють передумови для інтенсифікації освітнього процесу. Застосування комп'ютерних технологій сприяє розкриттю, збереженню і розвитку особистісних якостей студентів [2, с. 2].

Відтак ми виконуємо провідне завдання сучасної педагогіки – формуємо цілеспрямовану особистість зі стійкою установкою на досягнення успіху в житті, здатну заявити про себе, готову до дії, упевнену й сильну.

Список використаних джерел:

1. Білан А.М. Реалізація педагогічного потенціалу комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання у фаховій підготовці майбутнього вчителя /

А.М. Білан // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, Серія 5. Педагогічні науки: Реалії і перспективи. Випуск 59, 2017. С. 14-19.

2. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інтегрований підхід [Текст] / Р.С. Гуревич, М.Ю. Гадеміс, М.М. Козяр: за ред. Гуревича Р.С. – Львів: Вид-во «СПОЛОМ». 2011. 484 с.

3. Дементієвська Н.П. Вчимося самі, вчимо інших // Вісник програм шкільних обмінів. № 21. 2004. С. 5-8.

4. Дементієвська Н.П. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів / Н.П. Дементієвська, Н.В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. К.: Атіка, 2005. 272 с.

Наукове видання

**СУЧАСНА ПЕДАГОГІКА:
ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА**

**МАТЕРІАЛИ V МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнєцова

Контактна інформація організаційного комітету:
73005, Україна, м. Херсон, а/с 20,
Науковий журнал «Молодий вчений»
Телефон: +38 (0552) 399 530
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 18.09.2018. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,51. Тираж 100. Замовлення № 0918/25.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво «Молодий вчений»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
Телефон: +38 (0552) 39-95-30
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 5761 від 09.11.2017 р.