

МАТЕРІАЛИ
II НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«КОНЦЕПТУАЛЬНІ ШЛЯХИ
РЕФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК»**

(22-23 травня 2020 р.)

Дніпро
2020

УДК 37.01(063)
К 64

Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук. Матеріали II науково-практичної конференції (м. Дніпро, 22-23 травня 2020 р.). – Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2020. – 116 с.
ISBN 978-966-992-117-8

У збірнику представлені матеріали II науково-практичної конференції «Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук». Розглядаються загальні питання теорії та методики навчання, теорії і методики професійної освіти, дошкільної педагогіки 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

Герасимюк Б.М.

ПРИНЦИПИ ПРОДУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СТОРИН ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА
ТА ШЛЯХИ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ..... 7

Єргідзей К.В.

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ
ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ 10

Карабут Ю.А.

АНТОН СЕМЕНОВИЧ МАКАРЕНКО
ТА ЙОГО РОЛЬ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 15

Коваль Д.С.

ПРАВОВА АКТИВНІСТЬ, ДІЯЛЬНІСТЬ,
ПОВЕДІНКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ 17

Рябокін А.О.

РИМО-ІРЛАНДСЬКА СПАДЩИНА
В ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ЗАКЛАДАХ
ШКІЛЬНОГО ЦИКЛУ ТА ЇЇ ПРОЕКЦІЯ НА СУЧАСНІСТЬ..... 21

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Волощук І.А., Бєлінський А.О.

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ VR-ТЕХНОЛОГІЙ
У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ 25

Денищик О.Ю., Холодна Н.Б.

ОСВІТА В ІНТЕРЕСАХ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
У СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛІ 29

Івашук А.С.

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ
ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ГАЛИЧИНІ
У ПЕРІОД 1890–1939 РОКІВ 32

Люлькова Ю.М., Трубачева С.Е.

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ 35

Новосьолова А.К.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 37

Ранюк О.П.

РИТОРИЧНІ ВМІННЯ ЯК ОСНОВА
РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ПОЛОНІСТА 42

Цап М.М.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ – ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ НА УРОКАХ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ 46

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Снісар Т.О., Крамаренко І.С.

ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ
ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ОБЛАДНАННЯ В СТВОРЕННІ
БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 49

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Болкарьова О.В.

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ 53

Глебова В.С., Ульянова В.С.

УСПІШНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО
ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЙНОГО
ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... 57

Любас А.А.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БОЙОВОГО
ТА ОПЕРАТИВНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ..... 62

Рожнова В.М.

ЗАКОНИ КРАСИ І РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ..... 65

Стеченко Т.О., Ушакова Л.І.

СТРУКТУРА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....68

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Левченко Д.А.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА
СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ 72

Смола О.В.

КАНІСТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 75

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Борщевецька Н.М., Рубан Г.С.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ
В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... 78

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Волощук І.А., Михайлова Я.А.

МЕТОДИКА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО 82

Люлька Г.А.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМВІДНОСИН
БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ЯК ЗАВДАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 84

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Аль-Хамадані Н.Д., Сидоренко Н.М.

ГЕОКЕШІНГ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ STREAM-ОСВІТИ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 87

Балла Л.В., Краснова А.В., Микуліна А.С.

СІМ'Я ТА ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ЯК СОЦІАЛЬНІ ІНСТИТУЦІЇ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 91

Балла Л.В., Овчіннікова А.Ю.

ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ
І ДУХОВНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 95

Джежер-Личова С.М.

ЕМПАУЕРМЕНТ-ПЕДАГОГІКА – ЦЕ ШЛЯХ
ВІД МОТИВАЦІЇ І НАТХНЕННЯ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ 98

Плекан Т.О.

ВПЛИВ ІНТЕГРАЦІЇ ВИДІВ ДИТЯЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 103

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Волощук І.А., Семенко О.В.

МОБІЛЬНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ
НЕПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ..... 107

Чорноус О.В.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ І РОЗВИТКУ
ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ
ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО
СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ 112

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Герасимюк Б.М.

студентка,

Науковий керівник: Боднар І.Є.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет

імені Івана Огієнка

ПРИНЦИПИ ПРОДУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТОРІН ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА ШЛЯХИ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» підкреслюється: «В основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї і школи, наступності і єдності поколінь. Школа має продовжувати родинно-сімейне виховання, працювати в тісному контакті з батьками, налагоджувати взаємозв'язок між школою і родиною, бо це – основа, передумова підвищення активності навчання та виховання» [2].

Концепція Нової української школи актуалізувала поняття «педагогіка партнерства», що входить до формули Нової школи як один із її дев'яти ключових компонентів. Впровадження та розвиток педагогіки партнерства вимагає ретельного розроблення її теоретичного підґрунтя, зокрема принципів педагогіки партнерства та шляхів їх реалізації, що й обумовлює актуальність цієї проблеми.

Мета статті – визначення та шляхів і умов реалізації принципів продуктивної взаємодії учнів, учителів і батьків, на яких базується педагогіка партнерства.

Дитина – це віддзеркалення своїх батьків і вчителів, які мають спільні цілі, але не завжди діють злагоджено, існує певне дистанціювання виховання в сім'ї та навчання і виховання у закладі освіти. Водночас, на думку Екс-Міністра освіти та науки України Л. Гриневич, педагогіка партнерства є однією з основ школи, заснованої на

взаємній повазі до особистості, праві вибору й відповідальності за ухвалені рішення [3]. В її основі – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, об'єднаними спільною метою та прагненнями, є добровільними й зацікавленими спільниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [3]. Як зазначають учені, зокрема Д. Енштейн, професорка соціології університету Джона Хопкінса, яка разом зі своїми послідовниками визначила шість основних типів активності батьків, що поєднують відносини школи, батьків та громади, якість освіти безпосередньо залежить від ефективності співпраці всіх учасників освітнього процесу [1]. Тому школа та сім'я мають виступати як нероздільна структура, що дозволить досягти успіху в освітньому процесі. Тільки за умови, коли всі учасники освітнього процесу (учні, батьки, вчителі) будуть активно співпрацювати, можна виховати вільну, компетентну особистість.

Опитування батьків і вчителів дозволяють зробити висновок, що сьогодні в основному діяльність батьків у школі зводиться до вирішення фінансових питань та організації окремих виховних заходів. Окрім того, не завжди панує усвідомлення того, що кожен учасник освітнього процесу, зокрема учень, наділений невід'ємними правами, кожен є особистістю і заслуговує на повагу до її гідності. Як недотримання прав дитини з боку вчителя і батьків веде до руйнування її психіки, так і недотримання прав вчителя призводить до його професійного вигорання.

Педагогіка партнерства не просто змінює формат взаємодії учнів, учителів і батьків, а передбачає створення нового освітнього середовища, що ґрунтується на принципах добровільності й спільних інтересів, повазі та рівноправності всіх учасників, а також передбачають активне залучення усіх партнерів до освітнього процесу.

Концепція Нової української школи визначає основні принципи педагогіки партнерства, з-поміж яких виокремлено такі, як: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків; принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язків виконання домовленостей) [2, с. 16].

Реалізація та продуктивність запровадження принципів педагогічного партнерства залежить насамперед від якості визначення керівництвом

закладу освіти його місії та цілей діяльності, забезпечення відповідності сформульованих цілей умовам функціонування закладу освіти, зовнішнього середовища та вимогам суспільства, кадровим і технологічними можливостям закладу освіти й інтересам усіх учасників освітнього процесу; а також їх мотивації до досягнення цілей.

Окрім того, реалізація принципів педагогічного партнерства накладає певні обов'язки на сім'ю, яка має забезпечувати здоров'я та безпеку дітей, створювати вдома середовище, що заохочує до навчання, та заклад освіти: школи повинні забезпечувати сім'ї навчанням та інформацією щодо особливостей вікового розвитку дитини, зокрема фізіологічних та психологічних, про поступ у навчанні та успішність учнів для налагодження розуміння між батьками та дітьми й сприяння їх розвитку.

Умовою успішної реалізації вимог Нової української школи є максимальна індивідуалізація навчання, зокрема забезпечення можливості навчання вдома. Проте успішність цієї діяльності можлива лише за умови активної співпраці та синхронності дій батьків і вчителів й належної методичної підтримки батьків вчителями.

Ефективність партнерської взаємодії учнів, батьків і закладу освіти може бути досягнута за умови активного залучення учнів і батьків до його управління, ухвалення управлінських рішень щодо проблем розвитку закладу освіти та подальшої його діяльності.

Ще одним чинником продуктивної взаємодії сторін педагогічного партнерства є співпраця закладу освіти з різними суб'єктами господарювання (установами, підприємствами), громадськими організаціями для покращення шкільних програм, допомоги сім'ям отримувати доступ до допоміжних послуг, що надаються вищезазначеними суб'єктами господарювання.

Вибудова партнерських стосунків учнів, батьків і вчителів – процес не одного дня, він потребує терпіння, пошуку найбільш оптимальних шляхів і форм співпраці, що вимагає певного психологічного налаштування всіх учасників освітнього процесу, вміння дослухатися до думки іншого.

Завдяки запровадженню принципів педагогіки партнерства всі учасники освітнього процесу зможуть працювати злагоджено. Партнерські стосунки дають можливість оперативно реагувати на проблеми, що виникають у процесі навчання і виховання. Таким чином в школі батьки та вчителі можуть активно допомагати одне одному краще зрозуміти інтереси та потреби дітей, що дозволить обрати ефективну

модель співпраці та дозволить сформувати в учнів необхідні компетентності для їх соціалізації у суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Краше разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. Нова українська школа: веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення: 30.11.2019).
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / Під ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 207 с.
3. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf> (дата звернення: 04.04.2020).

Єргідзей К.В.

*начальник науково-дослідної лабораторії,
Національний університет оборони України
імені Івана Черняховського*

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ

Освіта з військово-фізичною підготовкою в усіх провідних країнах світу – це складова корпоративної системи допрофесійної підготовки військових фахівців, призначення яких – виконання завдань, зумовлених специфікою функціонування збройних сил і потребою їх застосування в конкретних умовах. При цьому доцільним є врахування чинних базових критеріальних вимог до освіти з військово-фізичною підготовкою: державі потрібні висококваліфіковані фахівці, здатні керувати військами в бою, навчанням, вихованням, розвитком, психологічною підготовкою особового складу в мирний і воєнний час; створювати, експлуатувати й застосовувати найскладніші системи озброєння та військової техніки; супроводжувати та здійснювати фундаментальні, прикладні дослідження; організовувати, проводити й контролювати дослідно-конструкторські роботи з випереджувального створення нових поколінь озброєння, військової та спеціальної техніки; ефективно діяти під час

виконання завдань, які виникають у процесі здійснення міжнародних антитерористичних і миротворчих операцій, участі в ліквідації локальних воєнних конфліктів [6].

Після проголошення незалежності в Україні постала необхідність оновлення вітчизняної системи військової освіти, яка б забезпечила безперервну підготовку фахівців для Збройних Сил України на різних освітніх ланках, відповідає світовим стандартам, розвивалась у напрямі демократизації та відкритості завдяки інтеграції в загальну систему освіти.

В історії розвитку закладів військового спрямування незалежної України можна виокремити три етапи: перший (24.08.1991–13.06.1996 рр.) – підготовча робота щодо створення перших ліцеїв військового спрямування, початковий період їх діяльності; другий (14.06.1996–11.05.1999 рр.) – передача всіх ліцеїв, крім Київського, у підпорядкування обласних державних адміністрацій та їх подальший розвиток; третій (12.05.1999 – і по сьогодні) – розбудова мережі ліцеїв військового спрямування [3].

Підготовча робота зі створення власної підсистеми початкової військової освіти проводилась у межах усієї військової освіти й офіційно розпочалася в жовтні 1991 року з організації та проведення за дорученням міністра оборони України генерал-майора авіації К. Морозова кількох нарад з метою розроблення підходів до реформування системи військової освіти. До цього вже з серпня в середовищі військових фахівців з ініціативи начальника навчального відділу Київського вищого танкового інженерного училища Ю. Прокоф'єва відбувалось активне обговорення на громадських засадах проблеми реформування військової освіти. Наслідком цих нарад стало створення спеціальної комісії з представників Міністерства оборони, військових навчальних закладів та науковців для розробки Концепції системи військової освіти та науки України.

Отже, результатом підготовчої роботи зі створення початкової ланки військової освіти в Україні стало прийняття рішення про затвердження Концепції системи військової освіти України (Концепція) [2].

Реально процес створення ліцеїв військового спрямування співпадає з виходом Постанови Кабінету Міністрів від 19 серпня 1992 року № 490 «Про реформу системи військової освіти», яка визначила правові засади для реалізації Концепції й у питанні допрофесійної військової підготовки передбачала створення мережі військових ліцеїв «з метою

якісної підготовки кандидатів для вступу до військових навчальних закладів, надання державної допомоги у вихованні дітей-сиріт, дітей із багатодітних сімей, а також дітей учасників бойових дій і учасників ліквідації наслідків Чорнобильської катастрофи» [5].

У 1993 році затверджуються Правила прийому у військові ліцеї та ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою. Кандидати для вступу мали скласти вступні випробування з української мови (диктант), математики (письмово), іноземної мови (письмово), показати високий рівень фізичної підготовки (виконати нормативи з підтягування та бігу на 60 м і 1500 м), пройти професійно-психологічний відбір та остаточний медичний огляд.

Як результат, станом на 1996 рік в Україні було відкрито 6 ліцеїв: два військових (Київський та Львівський) та чотири з посиленою військово-фізичною підготовкою (Донецький, Криворізький, Луганський, Чернігівський), які згідно Закону України «Про освіту», наказу Міністра оборони «Про акредитацію військово-навчальних закладів Міністерства оборони України» та «Типового положення про атестацію середніх загальноосвітніх, позашкільних, дошкільних закладів освіти і закладів освіти для громадян, що потребують соціальної допомоги та реабілітації» пройшли перевірку й отримали від Головного управління акредитації Міністерства освіти України ліцензії на здійснення освітньої діяльності [4].

Нова Концепція військової освіти затверджується Постановою Кабінету Міністрів України 15 грудня 1997 року [1]. Одне з головних її завдань – забезпечення якості підготовки майбутніх військових фахівців відповідно до сучасних вимог й формування та забезпечення високих моральних якостей громадянина України – захисника Вітчизни.

У Концепції зазначалося: «Військова освіта являє собою ступеневу систему безперервного навчання військових фахівців від початкової військової підготовки молоді до навчання офіцерів оперативно-стратегічного рівня» [1, с. 114]. Відтак, початкова військова підготовка молоді визначається як перша сходинка на шляху до набуття військової освіти, яка мала здійснюватися у формі допризовної підготовки на базі військових ліцеїв і ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою.

На даний час в Україні діють 16 закладів середньої спеціалізованої освіти з військовим профілем, з них підпорядковані Міністерству оборони України – 1 (Київський військовий ліцей імені Івана Богуна),

підпорядковані відповідним обласним радам депутатів – 13 (ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Патріот», місто Есхар, Харківська область, Запорізький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою «Захисник», місто Запоріжжя, Кам'янець-Подільський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, місто Кам'янець-Подільський, Коропецький обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою, смт. Коропець, Тернопільської області, Криворізький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, місто Кременчуг, Криворізький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, місто Кривий Ріг, Луганський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою імені Молодої Гвардії, місто Кремінна, Львівський державний ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, місто Львів, Одеський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, місто Одеса, Острозький ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, місто Острог, Прикарпатський військово-спортивний ліцей-інтернат, смт. Богородчани, Івано-Франківської області, Чернігівський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, місто Чернігів, Глухівський ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою, місто Глухів), підпорядковані Міністерству освіти і науки України – 2 (Державна гімназія-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус», місто Харків, Державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» імені І.Г. Харитоненка, місто Суми). Військові ліцеї в Україні були створені для патріотичного, інтелектуального, фізичного, морального і культурного розвитку учнів, їх адаптації до життя в суспільстві, створення основи для підготовки неповнолітніх громадян до служіння Батьківщині на цивільному і військовому терені.

Термін навчання вихованців в середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах з військовим профілем складає два роки. До основних завдань військових ліцеїв належить забезпечення реалізації права юнаків на здобуття повної загальної середньої освіти, створення умов для здобуття вихованцями ліцеїв освіти в межах обсягу, визначеного державним стандартом загальної середньої освіти; забезпечення поглибленої допрофесійної підготовки військового спрямування, можливості здобуття ліцеїстами первинних військових знань та навичок, необхідних для подальшого їх вступу і навчання у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах закладах

вищої освіти; підготовка ліцеїстів морально і фізично здоровими, загартованими, спроможними долати можливі труднощі військової служби.

За весь період незалежності України військові ліцеї випустили більше ста тисяч вихованців. Серед них є герої України, офіцери, які дослужили до військового звання – генерал, заступники командирів повітряно-десантних дивізій, окремих механізованих бригад, доктори науки, військові журналісти, заслужені юристи, фінансисти України, офіцери учасники антитерористичної операції та операції Об'єднаних сил та офіцери, які полягли захищаючи свою країну під час російсько-української війни починаючи з 2014 року.

Підсумовуючи вищевикладене, можна відзначити, що кожен етап розвитку зазначених закладів розпочинався прийняттям регулюючого нормативно-правового документу, який визначав особливості організації діяльності закладу.

Список використаних джерел:

1. Концепція військової освіти в Україні. Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410, № 3. Серія 1. 1998. С. 113–120.
2. Концепція системи військової освіти в Збройних Силах України. МОУ, 1992. 30 с.
3. Нещадим М. І. Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика. Монографія. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2003. 852 с.
4. Поляничко А. О. Генеза становлення та розвитку ліцеїв військового спрямування в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4(38). С. 278–286.
5. Про затвердження Положення про ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою. Постанова Кабінету Міністрів України від 28 квітня 1999 р. № 717. Київ, 1999. 14 с.
6. Толок І. В. Підготовка військових фахівців з вищою освітою: інноваційні підходи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. № 6(32). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 259–269.

Карабут Ю.А.

аспірант,

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка*

АНТОН СЕМЕНОВИЧ МАКАРЕНКО ТА ЙОГО РОЛЬ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У роки радянської дійсності проблемам освіти і виховання значну увагу приділяв талановитий український педагог А.С. Макаренко. Антон Семенович Макаренко (1888-1939) виявив себе активним будівничим соціалістичної школи і радянської педагогіки проте у своїх творах і діяльності широко використовував надбання народної педагогічної мудрості. Вийшовши з глибин народу, А, Макаренко тонко підмітив можливості народних виховних засобів і мудро вплітав їх до своїх навчально-виховних заходів, обстоював їх у своїх творах. Особливо вдало він використовував скарби народної педагогіки в розв'язанні проблем трудового виховання [2, с. 43-44].

Серцевиною педагогічної діяльності А.С. Макаренка є його досвід щодо органічного поєднання навчання з продуктивною працею. У своїй практиці педагог послідовне керувався відомими положеннями основоположників комуністичного вчення про єдність навчання і виховання. 16 років роботи в колонії імені М. Горького та комуні імені Ф.Е. Дзержинського привели педагога до висновку, що труд без освіти, без політичного й суспільного виховання, які йдуть попереду, не приносить виховної користі, виявляється нейтральним процесом. Макаренко дійшов висновку, що праця без напруження, без громадської й колективної турботи є мало відчутною у справі виховання нових мотивацій поведінки. Така праця швидко й легко стає автономною механічною дією і відбивається на психіці не конструктивно. Вона, на думку педагога, завершується малим розвитком та презирством до навчання і цілковитою відсутністю планів та перспектив на майбутнє [1, с. 13-17].

Тому мале мотиваційне значення праці з самообслуговування, велика втомлюваність, малий інтелектуальний зміст роботи, бідна за соціальним змістом реміснична праця самі по собі ще не можуть бути шляхом повноцінного виховання. Педагог не уявляв трудового виховання поза залученням вихованців до активної продуктивної праці поза умовами

виробництва. Він був переконаний у тому, що «праця, яка не має на увазі створення цінностей, не є позитивним елементом виховання». А.С. Макаренко вважав, що в соціалістичному суспільстві праця є не тільки економічною, а й моральною категорією. Обов'язковою умовою докорінного поліпшення роботи з виховання безпритульних дітей педагог передбачав «вжити всіх заходів, щоб дитячі будинки перестали бути споживацькими закладами, а стали закладами трудового радянського соціалістичного виховання, щоб на них не треба було викидати десятки мільйонів карбованців зовсім непродуктивне» [3, с. 3].

Основоположним принципом педагогічної системи А.С. Макаренка є принцип виховання в колективі. Колектив розглядався ним як універсальний метод комуністичного виховання, що є загальним і єдиним, а водночас дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, іти вперед лініями своїх нахилів. Макаренко розробив і апробував методику колективістського виховання, технологію її втілення.

У своїй лекції «Педагогіка індивідуальної дії він писав: «У моєму досвіді я прийшов до такої організації, коли первісний колектив не охоплював ні класних шкільних інтересів, ні виробничих інтересів, а був тим осередком, в який і шкільні, і виробничі інтереси приходили від різних груп. Ось чому я останнього часу зупинився на загоні, до якого входили й школярі різних класів і робітники різних виробничих бригад» [4, с. 67-69].

Отже, за А.С. Макаренко первинний колектив не клас, в якому об'єднані однолітки для розв'язання навчально-виховних завдань, інтереси такого об'єднання впливають із «соціального синтезу». Такого колективу практика радянської школи не створила, і експериментальне досягнення видатного педагога не знайшло підтримки в системі так званого комуністичного виховання. А.С. Макаренко стоїть на тому, щоб спілкування педагогів і учнів базувалося на дружніх взаєминах, позазі вчителя до особистості учня, вірі в його сили і можливості. Організаторам народної освіти, керівникам шкіл треба взяти за правило створення різновікових учительських колективів, що сприяє збагаченню кожного вчителя життєвим досвідом, педагогічною культурою, професійною майстерністю. Його називають «яничаром», носієм авторитарної, тоталітарної педагогіки. В умовах терору репресій проти української інтелігенції А.С. Макаренко робив усе, аби захистити знедолених дітей, повернути їх до повноцінного життя.

Список використаних джерел:

1. Бондар Т.О. Видатний марбурзький макаренкознавець: нарис про Гьотца Хілліга / Т. О. Бондар // Постметодика. – 2011. – № 3. – С. 13–17.
2. Гетманец М. Ф. Стаття о Макаренко педагоге и писателе / М. Ф. Гетманец, И. О. Гетманец. – Харьков : Майдан, 2013. – 170 с.
3. Кумарин В. Уроки Марбурга: Заметки с международного симпозиума, посвященного творчеству А. С. Макаренко / В. Кумарин // Учит. газета. – 1989. – № 58. – С. 3.
4. Фролов А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ) / А. А. Фролов. – Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2006. – 417 с.

Коваль Д.С.

здобувач,

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

ПРАВОВА АКТИВНІСТЬ, ДІЯЛЬНІСТЬ, ПОВЕДІНКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

Правова активність і діяльність майбутнього учителя інтегрує всі види освітньої та практичної діяльності, націлюючи їх на поетапний розвиток правової культури студентів в процесі засвоєння змісту основної освітньої програми. Важливим є забезпечення переходу активності студентів в розгляді правових аспектів професійної діяльності з зовнішнього контролю у внутрішній («локус-контроль»).

Стає очевидною вагома значимість у формуванні правової культури студентів правової активності, що характеризує їх спрямованість або на ствердження правових норм, або на їх порушення. Правова активність проявляється в діяльності студента, яку вони здійснюють за особистою ініціативою, на глибоке переконання, а не тільки тому, що це входить в коло обов'язків. У зв'язку з цим вона служить мірилом наявності правової культури студента, соціальної цінності рівня розвитку і сформованості його правосвідомості.

На погляд О. Назарової, можна констатувати те, що правова активність являє собою найбільшу цінність в сучасних умовах як форма правової поведінки, що виражається у визнанні високого престижу права, найбільш ефективної реалізації прав, свобод і обов'язків. Рівень правової активності особистості містить інформацію про ступінь її готовності до здійснення виконуваної нею правової ролі і дає уявлення про характер поведінки студента у правовій сфері, дозволяє вивчати, порівнювати діяльність суб'єктів [3, с. 85].

Вона характеризується такими ознаками, як прояв у дії, позитивне ставлення до права, усвідомлене застосування правових норм у професійній діяльності, збагачення правового досвіду. Правова активність майбутнього педагога передбачає вплив на його правову позицію, яка в свою чергу визначає правомірність поведінки. Для формування правової активності, на думку М. Даудова, потрібна активізація позааудиторної діяльності майбутніх педагогів та посилення її правової спрямованості, участь в правовому житті свого колективу в якості організатора і координатора, а також його діяльність щодо виявлення причин і умов, що сприяють вчиненню проступків і їх попередження [1, с. 56].

До показників сформованості правової активності особистості О. Назарова відносить: дотримання прав інших людей і вимогу поваги власних прав та інтересів, виражених у використанні законних способів їх захисту і цивілізованих способів вирішення конфліктів; добровільне і сумлінне виконання студентами своїх обов'язків; прагнення підвищувати рівень своєї правової грамотності; принципова позиція щодо дотримання норм іншими людьми; нетерпимість до ущемлення прав та інтересів інших людей; повагу до своєї гідності та інших людей; участь в громадських справах (виконання правових доручень) і діяльності органів самоврядування [3, с. 85].

У зв'язку з цим в характеристиці правової активності виділяються рівні, у визначенні яких враховувалися такі ознаки: готовність до активної правової діяльності і мотиви участі студентів в ній.

На високому рівні правової активності студенти цілком готові до різноманітної правовиховної та організаторської діяльності, проявляють ініціативу, самостійність, творчість. Їх мотивація різноманітна і відрізняється позитивною соціальною значимістю. Вони мотивують свою участь в діяльності стійким інтересом до неї, а також іншими мотивами високого соціального порядку.

На середньому рівні правової активності студенти в змозі здійснювати від одного до двох видів елементарної правовиховної роботи з учнями, беруть участь в цій діяльності, оскільки вона стала, наприклад, нормативно-обов'язковою в освітньому закладі.

На низькому рівні правова активність студентів така, що вони можуть виконувати лише окремі найпростіші громадські доручення. Їх мотивація проста – доручення потрібно виконувати, тому що «змушують» це робити.

Сформованість правової активності – показник високого рівня сформованості правової культури особистості. Одиницею аналізу правової культури студента виступає, на наш погляд, його правова діяльність, конкретні правові дії.

Правову діяльність Л. Николаєва визначає як систему дій і операцій по цілеспрямованій зміні і перетворенні правового життя суспільства, заснованого на свідомому виборі мети, що охоплює всю сферу правових відносин. Активна правова діяльність характеризується широким спектром наявних у особистості способів поведінки в правовій сфері, які нею використовуються і можуть бути успішно реалізовані. Особистість з пасивною правовою позицією не володіє достатнім досвідом здійснення способів діяльності в правовій сфері [4, с. 65].

Правомірною слід вважати таку діяльність педагога, яка, по-перше, знаходиться в точній відповідності з вимогами закону й інших нормативно-правових актів, по-друге, здійснюється в межах позначеної державою компетентності педагога, по-третє, ставить за мету захист прав і законних інтересів дитини.

Щоб поведінка педагога була правомірною, необхідна відповідність між тим, що від нього вимагається, і тим, чим він володіє для вирішення правової проблеми.

Обмежуючись рамками публікації, ми не ставимо завдання вивчення правової діяльності студентів у всіх сферах правового регулювання, але вважаємо за необхідне розглянути діяльність поведінки студентів в загальному плані, як одному з основних показників правової культури студентів. Про рівень правової культури можна судити за характером правової поведінки.

О. Назарова вважає, що правомірна поведінка виявляється у дотриманні традицій, що складаються суспільними відносинами і відповідно (не суперечить) позитивному праву (закону, прецеденту тощо), який визнається справедливим в конкретному суспільстві в певний час [3, с. 83].

Правомірна поведінка – це поведінка суб'єкта, що збігається з вимогами права, відповідно правовим розпорядженням, що не суперечить нормам права, не заборонене правом, за правовою нормою [5, с. 72].

Громадські правила поведінки закріплені в неписаних нормах суспільства, тобто моралі. Соціальні правила поведінки закріплені в нормах права, які неодмінно повинні бути відомі особистості, зрозумілі і усвідомлені нею [2, с. 69].

Таким чином, про рівень правової культури майбутнього педагога можна судити за характером правомірної поведінки, а оцінювати якість правової освіти необхідно за рівнем сформованості мотивації на правомірну поведінку і рівнем соціально-правової активності студента.

Оцінюючи вчинки людини через призму права, поведінка може бути правомірною, неправомірною (протиправною) і юридично байдужою. Остання ніяких правових наслідків не породжує і ніяким юридичним оцінкам не підлягає. До правової поведінки належать тільки два види правомірної і протиправної, і суть їх полягає в дотриманні вимог правової норми або ж в її порушенні [4, с. 63].

У правомірності поведінки проявляється стан розвитку правових знань і відносин до норм права. Рушійною силою такої поведінки стає спрямованість особистості студента, його цілі, потреби, мотиви, життєві позиції.

Правомірній поведінці студента притаманні такі показники: особиста старанність, дисциплінованість; повага до норм права, законів, чітке, усвідомлене, переконання дотримання вимог законів, непримиренність до порушників законності.

Ми характеризуємо правову поведінку згідно з рівнями. На високому рівні студент завжди вміє знайти правильний правовий критерій для вибору оптимального особистого вчинку і від інших, з якими б неприємностями це не було пов'язано, вимагає правомірної поведінки і вірних суджень від інших осіб (соціально значуща поведінка). На середньому рівні студент досить вимогливий до себе, але недостатньо вимогливий до правової поведінки оточуючих (конформістська поведінка). На низькому рівні студент не завжди відрізняється правовою зрілістю в судженнях і вчинках, правомірна поведінка забезпечується через страх перед законом і гласністю (маргінальна поведінка).

Правова активність, діяльність, поведінка майбутнього учителя передбачають наявність навичок та вміння адекватно застосовувати положення закону в реальних життєвих ситуаціях; у професійній

діяльності; вироблення звички дотримання правових норм; вибір правильного, з погляду правових вимог суспільства, варіанта поведінки та вчинення відповідних вчинків; вміння і навички відстоювати свої законні права та інтереси, а також інтереси інших осіб і суспільства в цілому; сформованість соціально-правової активності як завершальної стадії формування правової культури особистості; готовність студентів, майбутніх фахівців, до діяльності в соціумі.

Список використаних джерел:

1. Даудов М. Г. Формирование правовой компетентности студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Махачкала, 2017. 231 с.
2. Мотехина М. В. Правовая подготовка будущего учителя в учебном процессе педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тула, 2000. 223 с.
3. Назарова О. Ю. Теоретические аспекты и методика повышения качества правового образования будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Томск, 2004. 256 с.
4. Николаева Л. Н. Формирование правовой культуры студентов : дис.... канд. пед. наук : 13.00.08. Смоленск, 2005. 219 с.
5. Шайдуров А. А. Педагогические условия развития правовой культуры будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2001. 211 с.

Рябокін А.О.

аспірант,

Полтавський національний педагогічний університет

імені В.Г. Короленка

РИМО-ІРЛАНДСЬКА СПАДЩИНА В ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ШКІЛЬНОГО ЦИКЛУ ТА ЇЇ ПРОЕКЦІЯ НА СУЧАСНІСТЬ

Як нам відомо, в Імперії Карла Великого діяли не лише «капітульні» й монастирські школи. Алкуїн Йоркський виступив ініціатором відкриття тут школи-палаціуму для дітей імператора та франкської знаті. Школа-палаціум, га відміну від монастирських і «капітульних» шкіл, мала забезпечити поєднання світської і релігійної освіти з тією метою,

щоб потім її випускники зайняли найвищі урядові посади в Імперії й успішно вирішували відповідальні справи державного рівня.

Значимо, що навіть у школі-палаціумі курс квадрівіума вивчали далеко не всі учні. У багатьох авторів того часу ця група наук (мистецтв) не користувалася такою повагою й популярністю, як тривіум. Навіть Алкуїн з певною гіркотою так писав про ці процеси: «Із усіх дітей до арифметики здатні лише 3 відсотки учнів, а до музики – лише 1». На думку Алкуїна, арифметика в першу чергу мала значення науки, що трактувала й пояснювала числа Святого Писання: «Ти добре знаєш, настільки є приємною арифметика ф настільки вона необхідна для осмислення Божественних думок» – свого часу писав Алкуїн Карлу. У Святому писанні числа мали особливе значення. Головними завданнями арифметики було вирішити, розкрити їхню тасмницю, вказати на значення та смисл того чи того числа. Такий погляд на завдання арифметики Алкуїн Йоркський виклав у листі до свого учня Дафну, де він дає тлумачення сьомого вірша шостого розділу «Пісні Пісень Соломонових»: «Шістдесят суть цариць і осьмдесят коханок і юнон, їм же нести числа». Пояснюючи це місце, Алкуїн насамперед зупиняється на значенні чисел 60 і 80. «Між числами треба розрізняти парні й непарні, досконалі й недосконалі, із недосконалих одні бувають більші, а інші – менші. Із парних чисел досконалими є суть ті, що повністю складаються зі своїх власних частин, не порушуються при поділі на свої власні складові частини, ні при поєднанні їх. Таким, наприклад, є число 6. Половина його дорівнює 3, третина – 2, шоста частина – 1. Сума всіх цих частин дорівнює 6. Недаремно найдосконаліший Творець всього сущого створив наш світ за 6 днів. Число 8, наприклад, належить до недосконалих чисел. Бо й насправді, сума частин 8 не є рівною самому числу. Половина 8 дорівнює 4, $\frac{1}{4}$ дорівнює 2, $\frac{1}{8}$ – 1. Ось причина, чому рід людський після потопу, який уже був не такий досконалий, як допотопний, розмножився від восьми душ, котрі врятувалися в Ковчегу Ноевому [1, с. 133-144].

Що сказано про одиничні числа, те можна віднести й до десятків, сотень, тисяч. Якщо число 6 є досконалим числом, то й 60 буде таким же досконалим, бо його половина дорівнює 30, третина дорівнює 20, а шоста частина – 10. Сума всіх складових частин є 60. Таким чином, якщо 8 належить до недосконалих чисел, то й 80 має бути віднесене до того ж самого розряду».

Але це перед нами лише християнська теорія арифметики. На практиці все мало зовсім інший вигляд. Найкращим доказом того, що

«Палаціум» давав дійсно освіту високого рівня як на ті часи, є логіко-математична спадщина школи. Ця система була впроваджена теж Алкуїном на засадах римо-ірландських традицій освіти. Ірландський учений склав кілька посібників із математики, які впродовж тривалого часу трактувалися радянськими дослідниками як «елементарні». Проте, заглибившись у рішення «алкуїнівських» задач, навряд чи можна їх так визначати [1, с. 98-99].

Як повідомляє нам «каролінгська» традиція, одного разу ірландський чернець і Карл разом відпочивали після полювання. Алкуїн був у доброму настрої, тому й запропонував Карлу вирішити одну загадку. Її зміст полягав у наступному: «За скільки стрибків мисливський пес короля наздожене зайця, якщо відстань між ними спочатку 150 футів, при цьому заєць із кожним стрибком віддаляється від пса на 7 футів, а пес біжить швидше від зайця і з кожним власним стрибком наближається до зайця на 9 футів».

Королю Карлу не вдалося тоді розгадати цієї загадки. Проте, значно пізніше, його сину, Піпіну, який навчався в Алкуїна логіці й математиці в «Палаціумі», ця загадка далася легко. Безумовно, що її вирішенню передували простіші логіко-математичні завдання. Піпін відповів Алкуїну: «Із кожним стрибком мисливський пес зменшує відстань, що відділяє його від зайця, і спочатку складає 150 футів, на два фути. Тоді задачу можна записати таким чином: $9 \cdot 7 = 2$; $150 : 2 = 75$. Отже, відповідь на цю задачу: пес дожене зайця через 75 стрибків». Було тоді Піпіну 9 років [3, с. 29-31].

Як ми спостерігаємо, в цій загадці присутні і математика, і логіка. Саме цим принципово відрізняються загадки Алкуїна. На сьогодні неможливо дізнатися, чи це була авторська задача Алкуїна, чи вона використовувалася ще й до нього. Але наступну задачу, яку ми наведемо в якості прикладу, використовували в Стародавньому Римі: «Три курки за три дні несуть три яйця. Скільки яєць знесуть 12 курок за дванадцять днів?» [2, с. 44-48].

Доволі цікавим, на наш погляд, є те, що, з одного боку, римляни склали загадки про те, що їх оточувало в повсякденному житті, з іншого – ці загадки не прості й достатньо підступні. Отже, в нас виходить рішення цієї задачі на чотири дії: 1) у скільки разів буде більше курей, які будуть нести яйця? ($12 : 3 = 4$); 2) у скільки разів більше знесуть ці кури яєць за три дні? ($3 \times 4 = 12$); 3) у скільки разів довше будуть нестися ці кури? ($12 : 3 = 4$); 4) скільки яєць вони знесуть? ($12 \times 4 = 48$). Отже, 48 яєць. Це дещо примітивне рішення задачі, проте не варто

забувати, що над її розгадкою міркували діти 9-10 років, які в епоху раннього Середньовіччя вже володіли навичками додавання, віднімання, множення й ділення й були здатними вирішувати логіко-математичні задачі на чотири дії. Далі йдуть ще дві загадки римо-ірландського походження, що за своїм змістом є суто математичними (хоча, на наш погляд, математика не можлива без логіки). Вирішення їх вимагає математичної підготовки вищого рівня, бо тут учень має вже вільно обходитися з простими дробами.

Таким чином, проаналізувавши й підсумувавши весь реально існуючий матеріал, який неушкодженим дійшов до нас від епохи Каролінгського Відродження з проблеми римо-ірландської спадщини в логіко-математичних загадках шкільного циклу, ми маємо право зробити такі висновки: 1) задачі, які впроваджував Алкуїн Йоркський і його наступники на європейському континенті в роки правління Карла Великого, були частково римського, частково ірландського походження; окремі задачі (головоломки) народжувалися в його уяві безпосередньо під час роботи з дітьми вже в Імперії; 2) всі задачі Алкуїна умовно можна поділити на арифметичні, математико-логічні, логічні, задачі-головоломки, арифметичні з елементами геометрії, задачі-силлогізми; 3) задачі-силлогізми в контексті всіх попередніх задач виглядають найскладнішими, бо вони вимагали від школярів великої зосередженості, попередньо натренованого логічного мислення й уміння обраховувати «в умі» числа до кількох мільйонів і здійснювати складні математичні дії; 4) у своїй педагогічній практиці Алкуїн Йоркський застосовував такі методи організації занять, як метод поступового ускладнення математичних задач, метод словесного пояснення, метод поєднання арифметичного й логічного, метод варіативного вирішення задачі, суто логічний метод вирішення задачі, схоластичний метод, метод силлогізму.

Список використаних джерел:

1. Гуревич А. Я. Проблемы средневековой народной культуры Арон Яковлевич Гуревич. Москва : Наука, 1981. 358 с.
2. Жильсон Э. Философия в средние века: от истоков патристики до конца XIV века Этьен Жильсон. Москва : Мысль, 2004. 234 с.
3. Зарубежная литература средних веков [сост. В.И. Пуришева]. Москва : Просвещение, 1974. 394 с.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Волощук І.А.

кандидат педагогічних наук, старший викладач;

Бєлінський А.О.

студент,

Криворізький державний педагогічний університет

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ VR-ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ

На сьогодні активно продовжують розвиватися технології, що розширюють можливості методів наочності та доступності в освіті. Так, активно використовуються програмні засоби для організації онлайн-навчання, зокрема YouTube і навчальні платформи (Prometheus, Matfic, EdEra, Coursera і т. д.).

Набувають популярності технології віртуальної реальності. Реальних досліджень використання цих технологій у педагогіці не так багато, оскільки затрати, що пов'язані з їх використанням у навчальних цілях, є суттєвими як в нашій країні, так і за кордоном.

Як зазначає А.Е. Войскунський [1], організація навчання засобами технологій віртуальної реальності перебуває на початковому етапі запровадження в освітній процес і ставить багато питань перед фахівцями у сфері педагогічної психології. Віртуальна реальність (VR) може бути визначена як комп'ютерна симуляція реального світу чи уявного середовища [2]. Згідно з визначенням Вітцгеральда та Ріві [3], основою VR виступає ідея того, що комп'ютер може створити тривимірне графічне оточення, оперуючи числовими даними, згенерованими за допомогою відповідних технологічних пристроїв – окулярів VR, трекерів, кімнат сенсорів тощо. У такому світі суб'єкт має можливість пересуватись без будь-яких перешкод, змінювати свій зовнішній вигляд, маніпулювати та керувати змодельованими об'єктами. Представлені середовища можуть бути об'єктами як реального світу (квартира, кінозал, школа), так і абстрактного (бази даних, математичні

моделі молекул, атомів та ін.). На нашу думку, створення подібних інформаційних ресурсів з елементами інтерактивності може:

- сприяти подальшому розвитку абстрактно-логічного мислення учнів;
- привнести до педагогічної діяльності ігрові та дослідницькі компоненти, що допоможуть краще засвоювати та моделювати подібного роду ідеї.

За останні роки було розроблено та імплементовано велику кількість платформ віртуальної реальності, що мають за мету підтримати навчання у різних галузях. Справжнім викликом для педагогів є визначення того, де ВР постане додатковим стимулом для опанування різних концепцій та надбання нових навичок у певних спеціальностях, та як адаптувати нові стандарти навчання під старі. Основними галузями, де ВР досліджується та розвивається є військова служба, медицина, дизайн [4; 5], лінгвістика [6] тощо.

Фахівці військової справи упродовж тривалого часу експериментували з різними тренувальними системами, що мали накопичити досвід у проведенні польових дій. Такими системами виступають різноманітні симулятори польотів, розподілені бойові середовища тощо. Окремо можна виділити SIMNET/DIS – віртуальне середовище [7], призначене для тренувань у критичних ситуаціях, що вимагають прийняття швидких та зважених рішень. Подібними до SIMNET/DIS є високорівневі архітектури [8] та NPSNET [9], над якими продовжуються дослідження.

Медичні системи кризового навчання фокусуються на комплексних тренувальних завданнях, де індивід має діяти напряму із суб'єктом лікування або операції. У таких системах модель може реагувати відповідним чином на правильні чи неприпустимі дії, наприклад, просто змінюючи свій колір. Стеніфілд з колегами [10] розробили BioSimMER – платформу віртуальної реальності, що допомагала у тренуваннях персоналу швидкої медичної допомоги. Смол з командою [11] представили тренажер швидкої допомоги – налаштовуваний манекен з реалістичною структурою тіла, де суб'єкти мали використовувати різноманітні інструменти, а комп'ютерний інтерфейс манекена мав належним чином контролювати його стан. Однак, очевидно, що такі системи можуть виявитись досить затратними.

Концепцію використання ВР з метою навчити студентів абстрактним фізичним концепціям було досліджено в університеті Джорджа Мейсона

й Х'юстонському університеті [12], де були розроблені навчальні середовища «NewtonWorld» та «MaxwellWorld». Ці та подібні системи дозволяють наочно, у режимі реального часу, представити такі абстрактні концепції, як кінематика та динаміка руху, електростатичні сили та багато інших. Варто також згадати дослідників Бостонського Комп'ютерного музею [13], що розробили систему ВР для навчання дітей біології, зокрема знайомства зі структурою та функціями клітин. У ході дослідження дітей просили скласти компоненти клітини, а в разі успішного виконання завдання супроводжувалось анімацією відповідної клітини.

Отже, можна зазначити, що технологічні досягнення роблять освітній сектор все більш захоплюючим та ефективним, урізноманітнюючи загальновідомі методи та засоби навчання. ВР-технології мають високий потенціал стимулюючого впливу на процесуальні та операційні характеристики мислення здобувачів освіти, креативність, позитивні та гармонійні психічні стани у ході уроку та після нього.

Поширеною також є думка, що ВР обмежують можливості для соціалізації, знижують ступінь рефлексії тощо. Однак, як було показано у дослідженнях А. Е. Войскунського [14], ця думка є хибною.

Розвиваючий компонент ВР-технологій забезпечується високою інтерактивністю учнів з моделями дослідження, ефектом присутності в об'єкті дослідження. Негативні сторони ВР характеризуються їх високою фінансовою та часовою затратністю. Неправильна наочна подача тривимірного анімаційного об'єкту може ускладнювати подальше розуміння матеріалу та розвиток абстрактно-логічного мислення. Однак, порівняно з мультимедійними засобами, що нині є досить розповсюдженими, ВР-технології є більш екологічними.

Таким чином, ВР можна вважати ефективним засобом навчання з високим потенціалом запровадження в масовій освіті.

Список використаних джерел:

1. Войскунский А. Е. Психология и интернет / А. Е. Войскунский – Москва : Акрополь, 2010. – 439 с.
2. T. Graddis: Virtual reality in the school. Virtual reality and Educational laboratory: East Carolina University (1998).
3. M. Fitzgerald, G. Riva: Virtual Reality in Telemedicine Glassary, L. Beolchi, Ed: European Commission-DG INFSO, 327-329 (2001).

4. H. Rose: Assessing learning in VR: Towards developing a paradigm virtual reality roving vehicles (VRRV) project. (*Technical Report TR-95-1*), *Human Interface Technology Laboratory-University of Washington* (1995).

5. M. Bricken and C. Byrne, Summer students in VR: A pilot study, *Virtual Reality: Applications and Explorations*, 178-184 (1993).

6. H. Rose, M. Billingham, Zengo Sayu: An Immersive Educational Environment for Learning Japanese, *Technical Report No. TR-95-4* (1995).

7. J.M. Calvin, A. Dickens, B. Gaines, P. Metzger, D. Miller, D. Owen: The SIMNET virtual world architecture. *Proceedings of IEEE Virtual Reality Annual International Symposium* (1993).

8. J. Dahmann, J. Calvin, R. Weatherby: A reusable architecture for simulations, *Communications of the ACM* 42, 79-84 (1999).

9. M. Macedonia, M. Zyda, D. Pratt, P. Barham, P. Zeswitz: NPSNET: A network software architecture for large-scale virtual environments, *Presence* 3, 265-287 (1994).

10. S. Stansfield, D. Shawver, A. Sobel, M. Prasad, L. Tapia: Design and Implementation of a Virtual Reality System and Its Application to Training Medical First Responders, *Presence* 9, 524-556 (2000).

11. S. Small, R. Wuerz, R. Simon, N. Shapiro, A. Conn, G. Setnik: Demonstration of high-fidelity simulation team for emergency medicine, *Academic Emergency Medicine* 6, 312-323 (1999).

12. C. Dede, M. C. Salzman, B. Loftin: ScienceSpace: Virtual realities for learning complex and abstract scientific concepts. *Proceedings of IEEE Virtual Reality Annual International Symposium (VRAIS 96)* (1996).

13. E. Gay, D. Greschler: Is virtual reality a good teaching tool?. Boston Computer Museum (1994).

14. Войсунский А. Е., Меньшикова М. Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии А. Е. Войсунский, М. Я. Меньшикова // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 2008. – № 1. – С. 22–36.

Денищик О.Ю.

консультант з екології,

Журнал Ecolidsplanet, Великобританія

Холодна Н.Б.

вчитель-методист біології і екології,

Гімназія ім. Олійника, м. Бровари

ОСВІТА В ІНТЕРЕСАХ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛІ

У 2015 році світові лідери затвердили 17 глобальних цілей сталого розвитку (ЦСР), мета яких – до 2030 року викоринити бідність, подолати нерівність і несправедливість, зупинити зміну клімату. Це завдання передбачає переосмислення всіх аспектів людської діяльності, тому освіта визначається у міжнародних документах як Ключевим інструмент досягнення ЦСР [1, с. 7]. З'явилася й окрема дисципліна «Освіта в інтересах сталого розвитку».

Так, згідно з міжнародними документами, навчання на основі принципів Освіти в інтересах сталого розвитку (ОСР), серед іншого передбачає наступне:

- інтеграцію принципів ОСР в стратегії й програми;
- закріплення принципів ОСР в навчальних програмах і підручниках;
- інтеграцію принципів ОСР в педагогічну освіту;
- застосування принципів ОСР в рамках шкільних занять.

Відповідно, передбачається, що ці принципи повинні знайти відображення в усіх навчальних програмах системи формальної освіти, включаючи початкову і середню.

Окремо підкреслюється, що навчальні програми також повинні забезпечувати освоєння не тільки базових знань, але і так званих «ключових компетенцій», зокрема, навичок системного та критичного мислення, стратегічного бачення, розв'язання проблем, участі у громадській діяльності та вирішення конфліктів [1, с. 10].

Навчання по кожній із цілей сталого розвитку має три завдання, тобто три складових навчального процесу.

По-перше, навчально-пізнавальне завдання – формування знань і розумових навичок, необхідних для кращого розуміння ЦСР і проблем, що необхідно вирішити для їх досягнення.

По-друге, соціально-емоційне завдання – розвиток соціальних навичок, що дозволяють учням взаємодіяти, приходити до узгодженого рішення і обмінюватися інформацією з метою досягнення ЦСР.

По-третє, поведінковими завдання – формування практичної діяльності. Це відповідь на питання: «А що я можу зробити саме зараз?»

Це лише міжнародні вказівки й передбачається, що кожна країна розробить стратегії і практичні плани адаптації системи освіти згідно ЦСР.

Міжнародні й національні організації багатьох країн створили вказівки до викладання для вчителів. Як наприклад, вказівки від Фонду Oxfam або Ради Міжнародного співробітництва Манітоби [2; 3]. В документах було побудували зв'язки з національною шкільною програмою, у Великобританії було рекомендовано включити матеріали з Освіти в інтересах сталого розвитку до шкільної програми предметів «Наука» і «Географія».

Офіційним Українським учасником міжнародного процесу «Освіта в інтересах сталого розвитку» є Державна екологічна академія післядипломної освіти та управління Міністерства енергетики і захисту довкілля. Ректор академії є членом наглядової ради ЄЕК ООН в процесі «Освіта в інтересах сталого розвитку» [4].

Найбільш активною міжнародною організацією в Україні, що займається освітою для стійкого розвитку є Дитячий фонд ООН, ЮНІСЕФ. Так, цією організацією було впроваджено проєкт «Найбільший урок у світі» для проведення уроків про Цілі сталого розвитку у школах. Наразі, у партнерстві з освітньою платформою «Студія Онлайн-освіти Educational Era» ЮНІСЕФ розробляє освітній ресурс з планами уроків та відео про Глобальні цілі [5].

Цілі сталого розвитку вже відображено у підручниках Біологія і Екологія для 11 класу. Так, у підручнику за авторством Соболя В.І. згадується той факт, що було визначено цілі сталого розвитку, але вони не називаються [6, с. 202]. Підручник містить велику кількість інформації, але на жаль йому бракує практичних прикладів щодо розв'язання екологічних проблем, як на глобальному так і національному рівнях. Матеріал подано скоріше із розрахунку на запам'ятовування, що не включає розвиток критичного чи стратегічного мислення, згідно з вимогами міжнародних документів. У Підручнику для 11 класу Біологія

й екологія закладів загальної середньої освіти автора Остапченко Л.І. міститься перелік Цілій сталого розвитку [7, с. 169-171]. На жаль, жодне із завдань Освіти в інтересах сталого розвитку не було поставлено. Частково лише торкнулися першого завдання, а саме формування знань і розумових навичок, необхідних для кращого розуміння ЦСР і проблем, що необхідно вирішити для їх досягнення. Ані соціально-емоційне завдання, ані поведінковими завдання не було виконано.

На думку авторів, єдиним навчальним матеріалом українською мовою, що було відповідає всім трьом завданням Освіти в інтересах сталого розвитку (навчально-пізнавальне, соціально-емоційне та поведінковими) є «Путівник молодой людини: як змінити світ», що підготували у співпраці дві міжнародні організації AIESEC та UN Volunteers [8].

На жаль, складається враження, що Міністерство освіти й науки України не бере активну участь в цих процесах побудови національної системи освіти в інтересах сталого розвитку. Для втілення у навчальну програму принципів та завдань ОСР необхідно в першу чергу визначити місце у шкільній програмі та озброїти вчителів відповідними знаннями та методиками. Поки що жодного методичного матеріалу для вчителів не було видано, на курсах підвищення кваліфікації вчителів не знайомлять ані з тематикою, ані з методиками викладання. Якісні освітні матеріали як для вчителів, так і для учнів існують англійською мовою. Шлях, який здається авторам найбільш ефективним це переклад і адаптація матеріалів, що існують у поєднанні із навчанням вчителів. Це дозволить наблизити освіту в інтересах сталого розвитку в Україні до найкращих міжнародних стандартів.

Список використаних джерел:

1. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives // France, 2017. – 66 p.
2. Oxfam GB. The Sustainable Development Goals A guide for teachers // 2019. – 32 p. URL: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620842/edu-sustainable-development-guide-15072019-en.pdf?sequence=4>
3. Manitoba Council for International Cooperation. A Guide for Teaching the Sustainable Development Goals. URL: http://mcic.ca/pdf/SDG_Primer_FINAL.pdf
4. URL: <http://ecoosvita.org.ua/storinka/pro-nas>
5. URL: http://www.un.org.ua/en/?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&mailid=49&key=8LajnEiw&subid=796-P5aUUfpKfO6Gc0&tmpl=component

6. Соболев В. І. Біологія і екологія (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти // Абетка, 2019. – 256 с.

7. Остапченко Л.І. Біологія і екологія (рівень стандарту) : підруч. для 11-го кл. закл. заг. серед. освіти. – Київ : Генеза, 2019. – 208 с.

8. AIESEC. Путівник молоді людини: як змінити світ.
URL: <http://sdg.org.ua/images/Putivnuk.pdf>

Іващук А.С.

аспірант,

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича*

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ГАЛИЧИНІ У ПЕРІОД 1890–1939 РОКІВ

Навчання французької мови у Галичині в період 1890–1939 років провадилося у тісному зв'язку із тогочасними європейськими соціальними, культурними та науковими тенденціями. Навчання французької мови характеризується посиленням уваги до практичного її опанування. Тогочасні методисти наполягають на тому, що навчання сучасних мов більше не може провадитися за тією ж методикою, що й навчання класичних (латини та старогрецької).

У період 1890–1939 років навчання французької мови здійснювалося засобами прямого методу навчання іноземних мов. На думку французького методиста К. Пюрена, прямий метод навчання іноземних мов не має на меті лише навчання іноземних слів без звернення до їхніх еквівалентів у рідній мові, а й навчання усного мовлення без звернення до посередництва письмового та навчання граматики без звернення до правил [2, с. 64]. Також науковець зазначає, що прямий метод був першим у історії МНІМ, який був сконцентрований на мотивації учня, на пошуку методів, які відповідали б інтересам, потребам та здібностям учня з допомогою прогресії, яка йде від простого до складного. Клод Жермен описує прямий метод як такий, який повинен розвивати вміння читати та писати вже після того, як учень навчився говорити [1, с. 127].

Визначення мети, змісту та цілей навчання французької мови у Галичині протягом 1890–1939 років відбувалося відповідно до основних дидактичних принципів. Розгляньмо кожен із принципів детально.

Першим дидактичним принципом є принцип наочності, котрий порівняно із періодом до 1890 року було втілено значно більшою мірою. Цей принцип є одним із основних у прямому методі навчання іноземних мов. Він характеризується уникненням перекладу лексичних одиниць рідною мовою. Проте у деяких підручниках ми усе ж зустрічаємо переклад лексичних одиниць або пояснення граматичних явищ рідною мовою, що говорить про певний відхід від цього принципу. Нагадаємо, що у підручниках з французької мови наявна велика кількість наочності: ілюстрації предметів та явищ, що їх використовували для уникнення перекладу на рідну мову; зображення мовного апарату під час вимови звуків французької мови; унаочнення граматичних структур шляхом подання їх у реченнях чи діалогах.

Принцип міцності, який відіграє у навчанні іноземних мов особливу роль із огляду на те, що їх опанування нерозривно пов'язане із накопиченням мовного, мовленнєвого та лінгвосоціокультурного матеріалів. Цей принцип було реалізовано за посередництвом підвищення змістовності навчального матеріалу, виконання різноманітних вправ, систематичного повторення раніше вивченого матеріалу.

Принцип свідомості, який є одним із основних у методиці загалом, характеризується такою організацією навчального процесу, за якої відбувається навчання від усвідомлення правил до автоматизованого виконання дій, від формування окремих складових частин діяльності до їх об'єднання. У навчанні французької мови він був ефективним для вивчення теоретичного матеріалу, пояснення учням особливості функціонування граматичних структур, які вони потім вживали усвідомлено під час виконання вправ. Підкреслимо, що підручників із французької мови було рекомендовано кілька для одного і того ж класу, а отже припускаємо, що учителі обирали той підручник з, який допоміг би їм оптимально реалізувати мету навчання французької мови.

Також важливу роль відігравав принцип науковості, головною метою якого було надання учням матеріалу, який відповідав положенням, обґрунтованим сучасною наукою, а методи навчання були наближеними до методів науки, основи якої вивчалися. Так, у процесі навчання французької мови у Галичині були застосовані надбання тогочасної лінгвістики (школа младограматиків), педагогіки та психології

(педагогічна та асоціативна психологія, гештальтпсихологія). Досягнення цих наук уможливили переусвідомлення процесу навчання французької мови, способів сприймання та запам'ятовування учнями матеріалу, що послужило поштовхом для створення нових прийомів та методів навчання іноземних мов, та зокрема французької.

Принцип систематичності та послідовності, доступності та посильності застосовувалися до навчання французької мови і у періоді до 1890-го року та залишилися незмінними. Як бачимо із навчальних планів, програм та шкільних звітів, навчальний матеріал було підібрано за принципом «від простого до складного». Його було подано у відповідності до вікових та інтелектуальних можливостей учнів.

Принцип міжкультурної взаємодії реалізовувався через велику кількість навчального матеріалу, пов'язаного із історією, культурою, мистецтвом та технічними надбаннями Франції. Було враховано національно-культурні особливості країни, мова якої вивчалася та це сприяло формуванню в учнів фонових знань про життя французького народу.

Отже, розглянувши дидактичні принципи навчання французької мови у Галичині протягом 1890–1939 років робимо висновок, що її навчання відбувалося із урахуванням потреб нового суспільства, було спрямоване на ефективність оволодіння іноземною мовою. Навчання провадилося із цілісним урахуванням тогочасних тенденцій методики навчання іноземних мов.

Список використаних джерел:

1. Germain, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. – Paris : CLE International, 1993. – 351 p.
2. Puren C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. – Paris : Nathan-CLE International, 1988. – 448 p.

Люлькова Ю.М.

науковий співробітник;

Трубачева С.Е.

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

Інститут педагогіки

Національної академії педагогічних наук України

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ

Організація дистанційної взаємодії віддалених один від іншого суб'єктів навчання спрямована на створення сприятливих умов їх продуктивної діяльності, вирішення проблем взаєморозуміння, поетапного розвитку необхідних навичок комунікації та адекватну оцінку результатів навчання.

Виклики сучасного суспільства, зокрема явище карантину в Україні, яке є доволі регулярним, вносить свої корективи в систему дистанційної освіти.

Дистанційна освіта сьогодні здійснюється переважно у віртуальному освітньому просторі із застосуванням найновітніших комп'ютерних технологій. Це такі, зокрема, зняряддя, як блоги та мікроблоги, соціальні мережі і системи соціальних презентацій, вікі-проекти, мультимедійні системи обміну, системи спільних редакторських офісів тощо. Під ці технологічні можливості розробляються, відповідно, нові освітні методичні підходи, які базуються на таких психологічно орієнтованих принципах побудови, як: надлишковість, доступність спостереженню, доступність когнітивному досвіду суб'єкта, насиченість навчального середовища, його пластичність, позасуб'єктна просторова локалізація та автономність існування, синхронізованість середовища, векторність, цілісність, мотивогенність, іммерсивність, інтерактивність тощо.

Аналіз педагогічної практики показав, що досвідчені вчителі для організації освітньої діяльності учнів створюють google-таблиці, де кожен учень має доступ до коментування. Після його звіту про виконання певного завдання там з'являється відмітка про оцінювання. Завдання поділені на основні, які мають дедлайни, та за вибором, що створюють індивідуальну траєкторію навчання і дають додаткові бали. Спілкування відбувається в чаті телеграм і майже не має обмеження

часу, а основна інформація зберігається в телеграм-каналі. Для проєктної роботи використовуються Trello-дошки і деякі інші ресурси. Комунікація відбувається у Zoom, для тих, хто не може долучитися, готується запис.

Досвід організації дистанційного оцінювання показав доцільність використання дослідницьких та проблемних завдань. Перевірці повинні підлягати не інформаційні, а діяльнісні результати навчання. В цьому випадку очний залік чи дистанційний екзамен для учнів може будуватися на рефлексивних питаннях і завданнях типу: «Опишіть способи досягнення здобутих вами результатів». Подібна система контролю оцінює не стільки матеріалізований продукт учня, наприклад реферат, який може бути взятим, з «колекції рефератів», скільки особисту діяльність учня, яка характеризується його внутрішнім навчальним зростанням [1; 2].

Проте інтенсивність дистанційного навчання має бути в декілька разів меншою і повільнішою за часом, ніж у процесі навчання в класі. Опитування вчителів показало, що завдання під час дистанційного навчання мають бути вдвічі легші, тому що в Інтернеті складніше займатися. Тобто один урок на 45 хвилин мав би бути зроблений двома частинами дистанційно. Водночас, варто тестувати складність завдання. Якщо шестеро з десяти дітей не можуть виконати цей варіант завдання, треба брати інший. Робити тестові варіанти, а потім проводити опитування про те, який варіант був більш вдалим.

Проте дистанційне навчання має особливості які вигідно відрізняють його від інших форм освіти, це: гнучкість – навчання відбувається у зручний для здобувача освіти час та в зручному місці; модульність – з набору незалежних курсів-модулів формується навчальна програма, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам; охоплення великої аудиторії – одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів та їх спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку між собою та з викладачами; економічність – ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване і уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання; технологічність – використання в освітньому процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір; соціальна рівність – рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу;

інтернаціональність – можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном; нова роль викладача – викладач стає наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій; позитивний вплив на слухача; якість – для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали.

Список використаних джерел:

1. Трубачева С.Е., Лялькова Ю.М. Організаційно-педагогічні особливості сучасної дистанційної освіти // *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя: матеріали міжнародної наукової конференції*. – Чернівці, Україна: МЦНД. – Т. 4. – С. 57-59. DOI: 10.36074/01.05.2020.v4. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/01.05.2020/289>

2. Черноус О. В. Сучасні технології е-навчання в освітньому середовищі гімназії // *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя: матеріали міжнародної наукової конференції*. – Чернівці, Україна: МЦНД. – Т.4. – С. 81-82. DOI: 10.36074/01.05.2020.v4. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/01.05.2020/289>

Новосьолова А.К.

викладач,

Запорізький державний медичний університет

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства є необхідність розробляти, впроваджувати і розвивати ефективну систему полікультурної освіти, бо представники різних країн і народів проявляють інтерес до навчання в закладах вищої освіти України. Обов'язковою умовою одержання диплому про вищу освіту в Україні є вивчення державної мови.

Успішність навчання та складання практики залежить від рівня мовного розвитку студента-іноземця.

Фонетика сприяє формуванню в іноземних студентів навичок усного мовлення. Без фонетичних вмінь і навичок неможливі будь-які комунікативні акти, тобто неможливе спілкування. В процесі навчання мови як іноземної саме на фонетичному рівні, початковому етапі повинні бути сформовані в студентів-іноземних громадян артикуляційні, інтонаційні навички для усвідомлення звукового ладу мови, яка вивчається. Навички фонетичного оформлення мови вважаються сформованими, коли студент автоматично, швидко і стабільно сприймає й відтворює звук.

Навички говорити і читати передбачають відтворення звукової форми слова за його графічною (літерною) моделлю з дотриманням орфоепічних норм. Основою навчання читати, говорити і писати українською мовою є знання фонетики [2, с. 75-81].

Викладачі часом приділяють недостатню увагу фонетичному аспекту викладання української мови, зупиняючись на цьому розділі лише в процесі початкового етапу навчання, що виявляється недостатнім. Тому актуальність теми роботи зумовлюють такі фактори: недостатній рівень вивчення проблеми навчання фонетики та орфоєпії на вступному курсі мови як іноземної, потреба у систематизації знань з методики викладання фонетики та орфоєпії української мови в іноземній аудиторії непрофільних закладах вищої освіти.

Проблемі теорії та практики викладання іноземних мов, зокрема проблему викладання фонетики, розглядали у своїх працях А. Бердичівський, С. Бернштейн, В. Виноградов, Т. Донченко, П. Луньо та інші.

Фонетичний рівень є фундаментальним у курсі української мови як іноземної, тому що без засвоєння фонетичних особливостей неможливе оволодіння ні писемною, ні усною формами мови, а також неможливе засвоєння орфографічних, граматичних, пунктуаційних, стилістичних та інших норм. Без знання фонетики в студента не сформується навички слухання, говоріння, читання та письма. Завдання фонетичного рівня у курсі дисципліни «Українська мова як іноземна» – становлення слуховимовних і комунікативних навичок.

На фонетичному етапі вивчення мови іноземними студентами виникають труднощі, бо фонетична система української мови і рідних мов студентів дуже відрізняються одна від одної та для того аби відтворити певний звук потрібні особливі навички й уміння. Складність

формування фонетичних навичок обумовлюється інтерферентним впливом звукового ладу рідної мови студента.

У сучасному українському словнику О. Селіванової знаходимо таке визначення терміну: «Інтерференція – взаємне проникнення в мовлення білінгвів елементів різних рівнів двох мов, якими він володіє, що сприймається як іншомовний акцент. Інтерференція є відхиленням від стандартів рідної мови, мовленнєвою помилкою. Інтерференція може охоплювати всі рівні мови, однак особливо послідовно виявляється у фонетиці у вигляді ідеофонії. Інтерференція може виникати при засвоєнні нерідної мови індивідом або за умови існування тривалих мовних контактів [4, с. 712]. Проблема фонетичної інтерференції стосується того, як іншомовний студент відтворює звуки однієї мови порівнюючи їх зі звуковою системою рідної. Опис будь-якого звукового явища української мови з метою навчання іноземців має здійснюватися за аналогією та зіставленням, ураховуючи особливості звукової інтерференції і загальних труднощів засвоєння певного мовного явища.

Мета викладача – навчити студента правильно вимовляти всі звуки, інтонаційні структури й конструкції, а потім закріпити їх вживання під час читання буквосполук, слів, словосполучень, речень й текстів.

Для уникнення відхилень у мовленні студентів на початкову етапі навчання (фонетичному рівні) викладач може застосовувати два основні методи: імітативний та свідомий. Імітативний метод передбачає повторення почутого студентами за викладачем або відтворення аудіоматеріалів. Свідомий метод пов'язаний з психічними процесами оволодіння іноземною мовою. Для цього методу викладач використовує схеми мовного апарату, таблиці, а потім звукові зразки. Під час викладання української мови як іноземної повинні бути апробовані два методи для визначення більш актуального й ефективного.

Свідомий метод полягає у самостійному розумінні студентами роботи мовних органів, що спрямована на вимовляння того чи іншого звука, а також положення мовних органів при вимові. Тобто одним з завдань вивчення фонетики є оволодіння навичками коректної артикуляції. Якщо студент вміло артикулює, він значно полегшить і прискорить процес вивчення української мови і зробить його більш свідомим.

Артикуляція – комплекс рухів, які виконуються органами мови. Деякі з цих рухів студент може виконувати свідомо, тому що існують відчутні моменти артикуляції, які піддаються зоровому, м'язовому контролю.

Наприклад, можна контролювати, форму губ при вимові губних або губно-зубних звуків ([б], [п], [в], [ф]), положення кінчика язика при вимові твердих і м'яких звуків ([т], [т']), напруженість органів мовлення, роботу голосових зв'язок ([д], [т]), силу повітряного струменя ([ш], [з]), ступінь розкриття ротової порожнини ([а], [і]). Невідчутні моменти артикуляції можна відпрацювати за допомогою використання звуків-помічників або сприятливої фонетичної позиції.

Під час викладання фонетики української мови слід звертати увагу на те, що студент-іноземець має оволодіти певними українськими мовними нормами, щоб уникнути інтерференції. Наприклад, кожен інофон повинен: розрізнити фонемі за глухістю/дзвінкістю, твердістю/м'якістю ([т]-[д], [п]-[б], [з]-[с], [с]-[с'] [т]-[т']), чітко вимовляти наголошені голосні, оглушувати дзвінкий приголосний [г] в таких словах: нігті, кігті, легко; дзвінкі приголосні в прийменниках й префіксах перед глухими приголосними (з тобою – [с тобою], розказати – [росказати]), вимовляти африкати [дж], [дз] як один звук, усвідомлювати різницю між проривним г і г, тощо.

Обсяг фонетичного курсу – базова фонетика, орфоепія, їх освоєння обов'язково для студентів усіх національностей і спеціальностей. Основна методична вимога до обсягу фонетичного матеріалу – чітке відображення студентами-іноземцями фонетичної системи мови (знання звуків і вміння їх читати).

Найефективнішим шляхом створення позитивної й емоційної атмосфери навчання, сприятливих умов для колективної взаємодії у процесі навчання фонетики іноземної мови є використання фонетичних ігор. Важливою перевагою фонетичної гри, яка виконує тренувальну функцію, є те, що вона здатна розвивати «лінгвістичне чуття», пам'ять і логічне мислення.

Гра на занятті іноземної мови повинна бути формою навчання й забезпечувати емоційний вплив на учнів, активізувати резервні можливості особистості, полегшувати опанування знань, навичок та вмінь [1, с. 17-21].

Серед ігор, спрямованих на краще сприйняття саме фонетичних особливостей іноземної мови розрізняють:

- ігри на формування правильної артикуляції звуків;
- ігри на формування навичок фонематичного слуху;
- ігри, які сприяють кращому засвоєнню транскрипційних знаків;
- ігри на тренування сприймання звуків на слух;

- ігри на формування правильної артикуляції звуків;
- ігри на тренування учнів у сприйманні звуків на слух;
- ігри на встановлення відповідності між звуками;
- ігри на тренування селективного слухання.

Залежно від того, яка мета гри, який вид фонетичного навички формується в ході її проведення, фонетичні ігри поділяються на ігри, формують перцептивні фонетичні навички (ігри, спрямовані на формування навичок розпізнавання звуків іноземної мови) і гри, що формують продуктивні фонетичні навички (ігри, спрямовані на формування артикуляційних, інтонаційних навичок). За кількістю учасників ігри поділяються на індивідуальні, парні, міні-групові і фронтальні. За характером відносин між учасниками ігри бувають: змагальними, націленими на співпрацю, націленими на самостійну роботу. За способом виконання ігрового завдання – усні, письмові, моторні, комбіновані. Також в фонетичних іграх можуть застосовуватися допоміжні засоби: фізичні дії, техніка, предмети, мовний матеріал тощо.

При навчанні іноземній мові на початковому етапі приділяється дуже велика увага правильній вимові звуків. Навчальна мета фонетичної гри полягає в тому, щоб студенти вимовляли й упізнавали необхідні звуки, не задумуючись, а роблячи це автоматично [3, с. 237-243].

Ігрові технології в навчанні іноземної мови вимагають серйозного вивчення і активного застосування в навчальному процесі. Ігри на заняттях з іноземної мови сприяють засвоєнню знань і придбанню мовного досвіду за бажанням самих учнів. Гра урізноманітнює повсякденну навчальну діяльність, підвищуючи інтерес до самого навчального предмету. Оптимальне поєднання традиційних і ігрових технологій підтримує мотивацію учнів до оволодіння мовою, що вивчається, в результаті чого значно підвищується ефективність навчання в цілому.

Список використаних джерел:

1. Гордєєва А. Й. Мотивація англомовної комунікативної діяльності молодших школярів за допомогою граматичної гри / А. Й. Гордєєва, С. Й. Кулик // Іноземні мови. – 2012. – № 1. – С. 17-21.
2. Донченко Т. Вивчення фонетики української мови студентами-іноземцями. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. К.: Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова 2010. Випуск 5. С. 75-81.

3. Маркова В. В. Мотивація англомовної комунікативної діяльності молодших школярів за допомогою фонетичних та лексичних ігор. Херсон. – Таврійський вісник освіти. 2013. № 4(44). С. 237-243.

4. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К., 2008. – С. 712.

5. Holešinská, Andrea. Teaching English as a foreign language to students with learning difficulties. URL: http://is.muni.cz/th/21026/pdf_b/

Ранюк О.П.

викладач,

Хмельницький національний університет

РИТОРИЧНІ ВМІННЯ ЯК ОСНОВА РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ПОЛОНІСТА

Євроінтеграційні зміни у вітчизняній освітній парадигмі актуалізують риторичний компонент професійної підготовки майбутнього фахівця будь-якої сфери загалом, а для педагога-полоніста передусім, де мовно-мовленнева діяльність є предметом професійної діяльності. Основою, звісно, є риторичні вміння, які допомагають у подальшому формувати та розвивати риторичну компетентність як здатність до регламентування комунікативного простору, ефективної організації мисленнево-мовленневої діяльності, консолідування норм та правил спілкування й культури переконання в різних комунікативних ситуаціях тощо. Зважаючи на це, необхідно охарактеризувати поняття «риторичні вміння» та визначити важливі складники його поняття. Аналіз та опис цього поняття є, на нашу думку, досить актуальним.

На сучасному етапі розвитку риторики багато науковців зосереджують свої дослідження риториці (як понятті) в цілому, так і окремих її компонентах. Останніми роками з'явилася велика кількість праць, які різнобічно висвітлюють цю проблему. Так, розглядаються риторичні вміння у структурі професійної діяльності соціальних педагогів, перекладачів, правників, учителів початкової школи. Термін «риторичні вміння» часто зустрічається в науковій літературі, зокрема, в працях С. Абрамовича,

Д. Александрова, Д. Вагапової, Н. Голуб, А. Капської, М. Кохтева, Т. Ладиженської, М. Львова, Г. Сагач, Н. Онуфрієнко.

Уперше риторичні вміння як предмет дослідження виділила Т. Ладиженська у програмі з риторики для загальноосвітньої школи. Вона розглядала поняття «риторичні вміння» як синонім до поняття «комунікативні вміння», зіставляючи їх також із поняттям «мовленнєві вміння». Автор звертала увагу на багатокomпонентність та багаторівневість комунікативних умінь, пов'язуючи це явище зі складністю комунікації [1].

Л. Горобець під риторичними вміннями розуміє вміння, які сприяють розвитку / формуванню свідомого ефективного мовного впливу на людину під час міжособистісного групового й колективного публічного спілкування [1].

Для нашого дослідження особливий інтерес викликають праці сучасних українських науковців, в яких розширено поняття «риторичних умінь», тобто вони не ототожують їх лише з «комунікативними вміннями».

Зокрема, В. Нищета широко дослідив проблематику риторичних умінь учнів основної школи. Також В. Нищета зазначає, що риторичні вміння становлять діяльнісний компонент риторичної компетентності і є підґрунтям для її формування. Значним внеском В. Нищети є детальна класифікація риторичних умінь для учнів.

Дослідженням риторичних умінь у професійній підготовці фахівців різних галузей займалися А. Первушина, Г. Сагач, Є. Тягнирядно.

А. Первушина, виходячи з розуміння вміння як елементу діяльності, заснованої на знаннях і навичках готовності успішно виконувати певну діяльність, розглядає риторичні вміння як «інтегративну властивість особистості, що ґрунтується на відповідних знаннях і навичках та забезпечують готовність виконувати риторичну діяльність» [3, с. 13].

Інша дослідниця риторичних умінь, проте правників, визначає риторичні вміння як «більш чи менш складну систему операцій та дій (способів та прийомів), які використовує людина в нових для неї умовах, доцільну регуляцію діяльності на основі отриманих знань та навичок, які дають людині можливість здійснювати риторичну діяльність» [4, с. 26].

Для вчителя-словесника, який повинен бути зразком для наслідування у спілкуванні, грамотності, вміле володіння словом, як універсальним інструментом думки і переконання, є необхідним, адже це є визначальним складником його професійного успіху та

обов'язковим атрибутом іміджу кваліфікованого, компетентного й інтелігентного фахівця. Професійною нормою для вчителя є оптимальна мисленнево-мовленнева поведінка в різних комунікативних ситуаціях.

Риторичні вміння майбутнього вчителя-полоніста – це набуті під час вивчення польської мови характеристики особистості, що дозволяють вправно й ефективно виконувати професійну діяльність, спрямовані на розвиток риторичної компетенції.

Серед умінь, які необхідно розвивати у процесі професійної підготовки вчителя-словесника, є уміння: словесно оформлювати текст відповідно до мовленневої ситуації; уміння публічно виступати; регулювати свій емоційний стан під час публічного виступу; оцінювати аудиторію, взаємодіяти з нею, моделювати мовлення залежно від реакції аудиторії; віртуозне володіння функціональними стилями, вміло їх застосовувати залежно від комунікативної ситуації; використовувати імпровізаційні здібності у процесі мовленневої діяльності; на основі асоціативних зв'язків творчо інтерпретувати вихідні тексти; будувати функціональний діалог; вміло володіти артикуляційним апаратом, цілеспрямовано готуватися до мовленневої діяльності; вести дискусію, використовувати аргументи; швидко та правильно орієнтуватися в умовах спілкування; знаходити оптимальні засоби для передачі змісту повідомлення; забезпечувати зворотній зв'язок тощо.

Сформовані риторичні вміння є підґрунтям для риторичної компетентності, яка, на нашу думку, є комплексом практичних риторичних умінь індивіда, що вивчає іноземну (польську) мову, який засвоїв необхідний блок теоретичних знань та може реалізувати їх в реальній дійсності, що дозволяє йому успішно та ефективно взаємодіяти з іншими суб'єктами спілкування (професійного, побутового тощо). Відповідно ефективність високого рівня іншомовної риторичної компетентності безпосередньо пов'язана з досягненням професійного та життєвого успіху та є показником інтелектуального розвитку; є засобом налагодження соціальних зв'язків із представниками іншомовної культури.

Зважаючи на вищезазначене, підкреслимо, що вагомим фактором розвитку риторичних умінь майбутніх вчителів-полоністів є їхній мовленнєвий розвиток, що спрямований на опанування мовленнєвих знань, умінь і навичок, які необхідні для вміння спілкуватися, використовуючи засоби мови, здатність сприймати й відтворювати зміст

чужого мовлення, висловлювати власні думки, демонструючи при цьому свій інтелектуальний розвиток.

Для вчителя-філолога риторичні вміння є основою ефективної професійної діяльності. З огляду на це розвиток риторичних умінь саме для філолога є ширшим та охоплює різні аспекти.

Риторична діяльність філолога у закладі вищої освіти повинна базуватися на засадах риторики в конструюванні різноманітних форм висловлювань, що функціонують у публічному дискурсі (промови, лекції, презентації, дискусії, відкриті листи, фейлетони, рецензії тощо) й удосконалення вмінь підготовки текстів, із використанням аргументаційних структур та фігур, обраних для реалізації певної мети. Студенти повинні дізнатися правила логіки, основи переконливості та аргументації, отримати знання щодо аналізу одержувача, основи композиції, елементів стилістики, а також із галузі запам'ятовування тексту та його виголошування. Особливу увагу варто звернути на мистецтво спілкування. Варто не обмежувати навчання риторики до монологічності, не зосереджуватися лише на великих формах, навчанню композиції і виголошуванню промов. Важливим є навчання риторики в діалозі, що охоплює вміння слухання, постановки питань, формулювання та відбір аргументів, техніки еристичного аргументування. Завданням риторики є не лише, щоб студенти брали участь у діалозі, в якому інколи стираються думки учасників, а обмін поглядами, що має у підсумку довести до певного синтезу й допомоги в розв'язанні означених проблем.

Для розвитку риторичної компетентності на основі риторичних умінь у закладі вищої освіти, студент повинен: бути свідомим стосовно дійсності, яка є в мові, зокрема і в польській, і як мова та різні форми висловлювань впливають на спосіб сприймання дійсності; знати техніки компонування текстів, що розуміються як свідоме упорядкування збору знаків, які виконують певну функцію, і спрямовують до певної мети (важливим є знання сучасних видів комунікації); уміти користуватися сукупністю засобів, стратегій та технік переконань та аргументації, які зазвичай використовують для отримання певних висновків, а також знати механізми переконань та способи впливу на людей.

Отже, розвиток риторичних умінь є необхідною передумовою розвитку риторичної компетентності. Оскільки вчителі-словесники є фахівцями, які повинні бути зразком для наслідування та передавати свої знання іншим, їх можна назвати культурною елітою нашої нації.

Оволодівши риторичними знаннями та вміннями, філолог здатен вільно висловлюватися на різні теми, висловлюючи свої судження зрозуміло, послідовно, грамотно, яскраво; виголошувати публічну промову і бути зрозумілим для аудиторії; писати тексти в різних жанрах для різних ситуацій та адресатів, орієнтуючись на певного слухача або читача; зрозуміло та грамотно складати документ, діловий текст; послідовно та аргументовано відстоювати свою позицію; розуміти і сприймати твори художньої літератури різних жанрів, насолоджуватися красою поетичного слова.

Список використаних джерел:

1. Горобець Л. Н. Риторическая компетенция учителя: проблемы исследования и практика формирования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskaya-kompetentsiya-uchitelya-problemy-issledovaniya-i-praktika-formirovaniya>
2. Нищета В. Риторичні вміння як діяльнісний компонент риторичної компетентності // Українська мова і література в школі. 2013. № 7. С. 13–18.
3. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Хмельницький, 2002. 254 с.
4. Тягнирядно Є. В. Формування риторичних умінь у майбутніх правників у процесі професійної підготовки [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Одеса, 2008. 256 с.

Цап М.М.

студентка,

*Львівський національний університет
імені Івана Франка*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ – ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Вивчення англійської мови в початкових класах відбувається безпосередньо на уроці – у встановленому місці, з чітко відведеним часом, з постійним складом і саме тому, як він буде побудований, залежить пізнавальна активність дітей. Тому вчителю необхідно

сконструювати та продумати навчальний процес так, щоб ця активність дітей початкової ланки лише зростала. І одним із таких чинників є ігри, але не звичайні ігри, а саме дидактичні, які розпалюють бажання пізнання чогось нового, цікавого та захоплюючого.

Мета дослідження – охарактеризувати необхідність дидактичних ігор як чиннику формування пізнавальної активності на уроках англійської мови в початкових класах.

Учитель англійської мови в початкових класах постійно працює над завданням як зробити свій урок цікавим, захоплюючим і домогтися того, щоб діти добре й міцно засвоювали мовний матеріал. Серед численних засобів і прийомів варто звернути увагу на дидактичну гру. Адже використовуючи її як засіб навчання, багато видатних педагогів справедливо відзначали великі потенційні можливості дидактичної гри. За допомогою дидактичної гри добре опрацьовується вимова, активізується лексичний і граматичний

Дидактичні ігри допомагають зробити процес навчання іноземній мові цікавим і захоплюючим. Почуття рівності, атмосфера захопленості дають можливість учням перебороти незручність, скутість, зняти мовний бар'єр, утому. У навчальній грі є мета й завдання. Планування гри повинне починатися з визначення того навчального завдання, що повинно бути в цій грі вирішено, а вже потім потрібно вибудовувати саму гру, визначати ігрові правила. О. Негневицька говорить, що гра – це не просто колективна розвага. Це основний спосіб досягнення всіх завдань навчання, тому необхідно: точно знати, яка навичка й уміння потрібні, що дитина не вміла й чому навчиться в ході гри; гра повинна поставити дитину перед необхідністю розумового зусилля [3, с. 225].

Дидактична гра є інструментом навчання який активізує розумову і пізнавальну діяльність дітей, що навчаються, дозволяє зробити навчальний процес привабливішим і цікавішим, примушує хвилюватися й переживати, що формує когутній стимул до оволодіння англійською мовою. Навчання дітей молодшого шкільного віку іноземній мові сприяє всесвітньому розвитку дитини в процесі вивчення мови, активному включенню в цей процес мислення, пам'яті, уяви, емоції, використання іншомовної мови для вираження й розуміння думки [3, с. 228].

Одне з головних завдань у навчанні англійської мови – активізація пізнавальної діяльності. Головним мотивом якого є – пізнавальний інтерес, який виникає при правильно підібраних методах і засобах навчання вчителем. Пізнавальний інтерес не тільки пробуджує розумову

діяльність а й в майбутньому буде фундамент для вирішення різноманітних завдань та до творчої діяльності в майбутньому. Не можливо не згадати про мотивацію навчальної діяльності адже вона сприяє активізації мислення, викликає інтерес до того або іншого виду занять, до виконання тієї або іншої вправи. А найголовніший чинник в мотивації є використання дидактичних ігор, які сприяють закріпленню мовних явищ у пам'яті, створенню більш стійких зорових і слухових образів, підтримці інтересу й активності дітей.

Дидактичні ігри мотивують мовну діяльність, оскільки діти, які навчаються, опиняються в ситуації, коли актуалізується потреба щонебудь сказати, запитати, з'ясувати, довести, чимось поділитися зі співрозмовником. Молодші школярі наочно переконуються в тому, що мову можна використовувати як засіб спілкування. Навчальна гра активізує прагнення дітей до контакту один з одним і вчителем, створює умови рівності в мовному партнерстві, руйнує традиційний бар'єр між учителем і учнем, дає можливість боязким, невпевненим у собі учням говорити, і тим самим долати бар'єр невпевненості. В іграх молодші школярі опановують такі елементи спілкування, як уміння почати бесіду, підтримати її, перервати співбесідника, у потрібний момент погодитися з його думкою або спростувати її, уміння цілеспрямовано слухати співрозмовника, ставити уточнюючі запитання й т. д. [2, с. 5].

Отже, при проведенні дидактичних ігор не тільки відбувається стимуляція мотивації, а саме підвищується інтерес до матеріалу, підвищується рівень пізнавальної та розумової діяльності дітей, формується стійкий інтерес до подальшого вивчення англійської мови, упевненість в успішному оволодінні нею а також сприяють активізації пізнавальної та творчої діяльності учнів початкових класів. Тому так важливо знати про них і правильно використовувати їх.

Список використаних джерел:

1. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 2007. – 64 с.
2. Медведєва, Л. В. Ігри на уроках іноземної мови / Л. В. Медведєва, О. В. Вінюкова, А. Л. Мартюхіна // Англ. мова та л-ра : наук.-метод. журн. – 2013. – № 19/21. – С. 2-5.
3. Зосюк К. В. Дидактична гра на уроках англійської мови як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів / К. В. Зосюк // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 4. – С. 224-229.

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Снісар Т.О.

науковий співробітник;

Крамаренко І.С.

кандидат педагогічних наук, начальник відділу,

Державна наукова установа

«Інститут модернізації змісту освіти»

ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ОБЛАДНАННЯ В СТВОРЕННІ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Кризові явища ХХ століття та прогресивний розвиток соціально-економічних відносин в країнах старої формації внесли зміни в ставленні суспільства до кожної людини. Міжнародні організації, створені в II половині ХХ століття, прийняли документи, що зафіксували вимоги до забезпечення прав і свобод кожної людини, дитини зокрема: Загальна декларація прав людини, Конвенція ООН про права дитини тощо. Для забезпечення усіх дітей рівним доступом до отримання освіти, без дискримінацій за будь-якою ознакою, міжнародні організації запропонували напрямки, якими потрібно рухатись країнам молодій демократії.

Україна дотримується вимог міжнародних організацій, законодавчим органом держави ратифіковано наступні документи:

- Загальна декларація прав людини;
- Всесвітня декларація про забезпечення, виживання, захисту та розвитку дітей;
- Конвенція ООН про права дитини;
- Конвенція про права осіб з інвалідністю.

В країні триває робота з розробки та вдосконалення нормативно-правової бази для інтеграції в освітній процес осіб з особливими потребами та створення інклюзивного освітнього середовища. Концепцією розвитку інклюзивної освіти в Україні щодо забезпечення дітей з особливими потребами та сенсорними порушеннями правом на

освіту передбачається впровадження спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, проведення консультативно-роз'яснювальної роботи з керівниками навчальних закладів, з громадськістю, батьками, розробка методичних матеріалів щодо використання інноваційних технологій у створенні доступного освітнього середовища.

Інклюзивне середовище в сучасних закладах освіти, архітектурна та територіальна доступність цих закладів для дітей з особливими потребами, відповідність засобів навчання вимогам науково/навчально-методичного забезпечення з педагогічної корекції мають об'єднати людей з різними фізичними можливостями та забезпечити гармонійний розвиток людської спільноти.

Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та іншими нормативно-правовими актами передбачено:

- забезпечення розвитку дитини в природному родинному колі;
- створення ресурсних центрів в кожній адміністративно-територіальній одиниці;
- створення спеціальних закладів освіти та закладів освіти з групами та/або класами з інклюзивним навчанням.

Перелічені ланки освіти повинні бути розташовані поряд з місцем проживання сім'ї з дитиною з обмеженими можливостями, щоб допомагати дітям адаптуватись до життя в суспільстві.

Оснащення закладів освіти обладнанням для реабілітації дітей з особливими потребами, засобами навчання для корекційної роботи здійснюється відповідно умов та потреб освітньої галузі. Поступове збільшення фінансування закладів загальної середньої освіти сприятиме забезпеченню спеціалістами високої кваліфікації з педагогічної корекції, створенню матеріально-технічної бази для інклюзивного навчання. Нормативно-правові документи щодо розвитку інклюзії в закладах освіти, створення центрів ранньої реабілітації дітей вплинули на прискорення роботи з реорганізації, трансформації, закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами, оновлення базових переліків засобів корекції та реабілітаційного обладнання для дітей з різними можливостями.

Оснащення спеціальних закладів освіти корекційними засобами навчання та обладнання унормовано наступними нормативно-правовими актами:

1. Примірний перелік корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для спеціальних закладів освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України (далі – МОН) від 22 березня 2018 року № 271.

2. Типовий перелік спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти, затверджений наказом МОН від 23 квітня 2018 року № 414, в редакції наказу МОН від 21 червня 2019 № 873; зареєстровано в Міністерстві юстиції України 11 травня 2018 р. за № 582/32034.

Переліки налічують корекційні засоби навчання та обладнання спеціального призначення, які можуть та повинні використовуватись в закладах освіти для педагогічної корекції, реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, в проведенні лікувально-профілактичних заходів в кабінетах лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, медичних кабінетах, кімнатах для логопедичних та корекційних занять з дефектологами і психологами, спортивних залах тощо.

Оснащення закладів освіти необхідним устаткуванням, обладнанням, пристроями, корекційними засобами навчання повинно відповідати загальним та спеціальним вимоги до матеріально-технічного оснащення згідно із санітарно-гігієнічними правилами та нормами і є обов'язковим для їх організації в закладах освіти незалежно від типу та форми власності.

Смислове наповнення Переліків орієнтовно на нозологічний підхід, відповідно якого обладнання, засоби навчання для логопедичної та корекційної роботи, компенсаторні пристрої, комп'ютерне обладнання та програмне забезпечення представлено за розділами:

I. Обладнання загального корекційного призначення.

II. Комп'ютерні програми.

II.1. Засоби корекції ігрової діяльності осіб з особливими освітніми потребами різного віку та з різними порушеннями психофізичного розвитку.

III. Обладнання для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату та осіб зі складною структурою порушення.

IV. Корекційні засоби навчання для осіб з тяжкими порушеннями мовлення, з порушенням опорно-рухового апарату та осіб з інтелектуальними порушеннями, в тому числі з розладами аутистичного спектра.

V. Обладнання для забезпечення корекції мовленнєвої сфери осіб з особливими освітніми потребами, в тому числі з тяжкими порушеннями мовлення.

VI. Корекційні засоби навчання для осіб із сенсорними порушеннями (зі зниженим слухом та глухих учнів).

VII. Обладнання для осіб із сенсорними порушеннями (зі зниженим зором та для сліпих учнів).

VIII. Корекційні засоби навчання для осіб сліпих та зі зниженим зором.

IX. Обладнання для кабінету психологічної реабілітації.

X. Обладнання для проведення уроків фізкультури, корекційних занять з лікувальної фізкультури, ритміки (для різних нозологій).

XI. Обладнання для ресурсної кімнати.

Застосування Переліків в облаштуванні закладів освіти, що здійснюють педагогічну/психологічну корекцією та реабілітацію (абілітацію) дітей з обмеженими можливостями, сприятиме поліпшенню ефективності курсової підготовки, підвищення кваліфікації вчителів, які працюють з інклюзивним групами/класами, навчання корекційних педагогів і батьків дітей з особливими освітніми потребами застосовувати в роботі з дітьми спеціальну техніку. Примірним переліком корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для спеціальних закладів освіти визначено загальні та спеціальні вимоги до засобів навчання з корекційно-розвитковою складовою, до реабілітаційного обладнання, відповідно яких виробники та заклади освіти забезпечують рівні умови для здобуття освіти дітям з різними освітніми можливостями.

Список використаних джерел:

1. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text>
2. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/03/23/nakaz-mon-vid-22-03-2018-271-pro-zatverdzhennya-prymimoho-pereliku-korektsijnyh-zasobiv-navchannya-ta-reabilitatsijnoho-obladnannya-dlya-spetsialnyh-zakladiv-osvity/>

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Болкарьова О.В.

старший викладач,

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Сучасні тенденції змушують змінювати стандарти освітнього процесу та впроваджувати європейський освітній простір для підвищення якості професійної підготовки сучасного фахівця здатного досягати науково-технічного прогресу за допомогою вже існуючого досвіду іноземних фахівців. Тому, європейський освітній простір та готовність Україно до євроінтеграції збільшує попит на вивчення іноземної мови професійної діяльності. Зміни, що відбуваються в освітній та професійній галузі сприяють збільшенню кількості компетентних фахівців різних сфер. Створення ділових стосунків допомагає розширити професійні можливості та оптимізує пошук шляхів удосконалення навчання майбутніх спеціалістів, що буде сприяти їх мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Забезпечення формування високого рівня професіоналізму буде сприяти розвитку країни.

Використання знань, умінь та навичок отриманих з університету надає можливості досягти високого рівня професійної діяльності. Потреба суспільства у висококваліфікованих фахівцях, здатних до ефективного використання іноземної мови у професійній діяльності, формування компетенції та вивчення проблеми низької мотивації студентів.

Аналізуючи результати проведених досліджень можна стверджувати, що методика викладання іноземної мови була і залишається предметом інтересу багатьох дослідників, серед яких можна виділити О.Б. Тарнопольського, Г.Є. Бакаєву, В.Д. Борщовецьку, С.С. Коломієць, Е.В. Мірошніченко, С.П. Кожушко, Brieger N., Ellis M. та ін. Дані дослідники звертали свою увагу передусім на вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням з метою подальшого використання у професійній діяльності.

Довести необхідність і визначити актуальність вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти для підготовки фахівців нефілологічного спрямування з подальшою можливістю впровадження мови у професійній діяльності.

Викладання іноземної мови за професійним спрямуванням вимагає від викладача вмінь та знань зацікавити слухача курсу, утримати увагу аудиторії, сприяти подальшому вивченні і використанню отриманої інформації в професійній сфері. Більш того, сучасні тенденції змушують викладача використовувати інноваційні технології та он-лайн ресурси, за допомогою яких навчальний процес стає доступним, інтерактивним. Проте, слід нагадати, що робота викладача складає лиш частину бажаного результату, адже задача студента отримати інформацію та прийняти її з подальшим використанням. Сфера іноземної мови професійного спрямування (зокрема ділової), згідно з Н. Брігером, складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: знання мови, комунікативних вмінь та професійного змісту. Завдання викладача полягає у поступовому збільшенні мовних знань студентів з основ фаху та розвитку комунікативних умінь, притаманних професійній діяльності. М. Елліс і К. Джонсон також вважають, що навчання має базуватися на фаховості. Тобто ознакою навчання мови професійного спрямування є її специфіка щодо певних професійних потреб тих, хто навчається [6, с. 12]. Зазвичай, використовується комунікативний метод, метод стимулювання навчально-пізнавальної діяльності для створення ситуацій формування інтересу до навчання та майбутньої професії (навчальні ігри, дискусії, творчі завдання, комунікативна атака чи брейншторм).

Оскільки професійні сфери та ситуації відрізняються залежно від спеціальності, зміст різних курсів іноземної мови також буде різним. Виходячи з того, що спеціаліст певної галузі потребує знання іноземної мови для успішного здійснення своєї діяльності у професійних ситуаціях, увесь процес навчання іноземної мови професійного спрямування повинен бути максимально наближеним до реальної професійної діяльності даного спеціаліста [5, с. 37]. Досвід практичної роботи свідчить, що в умовах відсутності мовного середовища невимушені ситуації спілкування іноземною мовою виникають дуже рідко. Більшість ситуацій моделюються викладачем, який враховую необхідні елементи наповнення завдання та професійних потреб. Але оскільки всі параметри ситуацій аналогічні суспільним і зумовлюють

появу відповідної комунікативної інтенції та вирішення комунікативного завдання у студентів формуються повноцінні мовленнєві уміння.

Забезпечення формування високого рівня професіоналізму буде сприяти розвитку країни, саме тому в напрямі європейської раціоналістичної традиції формується концепт вільної й відповідальної особистості, становлення якої є результатом освіти. Подолання ж інших суперечностей класичної освітньої парадигми – між орієнтацією на розвиток особистості й вузькою спеціалізацією освіти; між декларованим правом і соціальними обмеженнями на отримання якісної освіти; між системно-соціальною функцією освіти і її роллю як форми підготовки фахівців – обумовлює напрями її трансформацій у XX і XXI століттях [3, с. 3].

Створена модель, процесу викладання з чіткою метою по завершенню курсу допомагає отримати якісний результат. Сучасні вимоги до випускників ВНЗ передбачають вміння проводити презентацію іноземною мовою. Методика навчання презентації англійською мовою, як уважає Ю.С. Авсюкевич, базується на загальних принципах сучасної системи викладання мови професійного спрямування [1]. Принцип практичної реалізації комунікативної компетенції у навчанні означає необхідність якомога точніше відтворювати умови професійних відносин, які моделюють реальні умови презентації. Принцип проблемності навчання передбачає включення завдань проблемного характеру. Принцип автономії творчої навчальної діяльності полягає у вмінні студента самостійно вирішувати проблемні творчі завдання засобами мови, що вивчається [4].

Студент є активним творцем процесу навчання в руках митця, здатним до взаємодії та активного спілкування. Саме якісна підготовка викладача з використанням необхідних методів, адаптованих ресурсів та сучасних технологій створюють необхідні передумови для формування мовленнєвої компетенції студентів, здатності критично мислити, приймати колективні рішення, вдосконалювати професійну та загальну культуру спілкування. У процесі реалізації інтерактивного методу на практичних заняттях з іноземної мови професійного спрямування необхідно пам'ятати, що його базовим принципом є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через професійне бачення проблеми з використанням іноземної мови: дискусії та обговорення, діалоги, комунікативні ігри, імпровізації, дебати. Занурення студентів у

колективну роботу з використанням знань інших предметів інтегрує знання, аналізує загальну ерудицію та забезпечує співвідношення міжгалузевих знань за допомогою знищення мовних бар'єрів. Таким чином, викладач іноземної мови отримує якісне практичне заняття за загальноєвропейськими стандартами викладання іноземної мови. Практичний досвід показує, що використання в навчальному процесі інтерактивних технологій навчання збільшує діапазон термінологічної лексики за фахом, робить процес навчання пізнавальним і професійно спрямованим.

Міністерство освіти і науки розробило та схвалило на засідання Колегії МОН Концепцію розвитку англійської мови в університетах у 2019 році. Документ передбачає організацію мовних курсів та інтенсивів, володіння англійською мовою на рівні не менш як B1 стане обов'язковою умовою для вступу, B2 – для випуску, частину профільних дисциплін пропонують зробити англійськими та проводити регулярні «скринінги знань», зокрема, запровадити обов'язкове ЗНО з іноземної мови після бакалаврату. Для цього заохочення університетів до викладання і студентів до вивчення англійської мови під час бакалаврату концепція передбачає збільшення годин та зміни змісту мовних дисциплін, впровадження безкоштовних он-лайн курсів для самостійного вивчення студентами англійської мови. Такий формат має стати доповненням до регулярного вивчення мови в школі та університеті, а також для різних рівнів учнів. Ці курси допоможуть студентам, які прагнуть вступити до бакалаврських, магістерських та докторських програм і які повинні досягти певного рівня англійської мови [2].

Аналізуючи вищезазначений матеріал, можна дійти висновку, що використання та впровадження сучасних підходів у процес викладання іноземних мов у ЗВО має підвищити якість навчання іноземних мов, а також наблизити його до європейського стандарту. Для покращення якості знань студентів з іноземних мов завдання викладача полягає у поступовому збільшенні мовних знань студентів з основ фаху та розвитку комунікативних умінь, притаманних професійній діяльності. Таким чином, викладач стає наставником самостійної, аудиторної та творчої діяльності студентів. Однак, слід враховувати індивідуальні особливості сприйняття іноземної мови в процесі впровадження нових методів, темп сприйняття та звичайне відпрацювання граматичних тем, для подальшого спілкування.

Список використаних джерел:

1. Авсюкевич Ю.С. Принципи навчання англомовної презентації студентів економічних напрямів / Ю.С. Авсюкевич // Інозем. мови. – 2008. – № 1. – С. 25-30.
2. МОН створило концепцію розвитку англійської в університетах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptsiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>
3. Плахотнік О. В. Суб'єкт в освітньому просторі: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук; спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. В. Плахотнік. – Харків, 2004. – 19 с.
4. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – С. 60-65.
5. Brieger N. Teaching Business English Handbook / N. Brieger. – OUP, 1997. – 192 p.
6. Ellis M. Teaching Business English / M. Ellis, Ch. Johnson. – OUP, 1994. – 237 p.

Глебова В.С.

студентка;

Ульянова В.С.

доктор педагогічних наук, доцент,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

УСПІШНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Актуальною проблемою сучасної педагогіки є проблема формування і розвитку творчої особистості фахівця. Аналіз наукової літератури свідчить про велику увагу вчених-філософів, психологів, педагогів до творчого потенціалу особистості. У філософському аспекті цей феномен досліджується такими вченими, як О. Клепиков, І. Кучерявий, П. Кравчук, І. Маноха, Л. Москвичова та інші. У психолого-педагогічній галузі творчий потенціал майбутнього вчителя вивчають О. Виговська, В. Доній, І. Єрмаков, Н. Кічук, Г. Несен, О. Сисоєва, О. Сущенко та інші.

Особливої уваги нині вимагає процес становлення творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, який веде у світ пізнання музики школярів. Необхідною складовою його професійного розвитку є формування музично-творчого потенціалу, який забезпечує готовність суб'єкта навчання до музично-творчої діяльності. Ефективність цього процесу, на нашу думку, забезпечується інтеграційним вивченням дисциплін музично-теоретичного циклу. Як відомо, творчість вимагає особливої психологічної атмосфери, в якій спроможні розкритися неординарні творчі здібності людини. Під психолого-педагогічними умовами формування музично-творчого потенціалу розуміється така організація освітньо-виховного процесу, яка сприяє інтеграції музично-теоретичних знань, умінь і навичок у просторі музичного творення. Музично-творчий потенціал як найвище вираження музикальності особистості є глибоко індивідуальним утворенням. Він являє собою сукупний результат актуальної творчої діяльності. Залежність від зовнішніх і внутрішніх впливів, які зумовлюють його актуалізацію, визначає спрямованість останнього у майбутнє і виражає лише тенденції і перспективи розвитку індивіда. Музично-творчий потенціал до моменту актуалізації залишається зовнішньо пасивним, «спокійним», і лише в результаті актуального прояву розкриває «силу» своєї внутрішньої сутності. Усвідомлення цього дозволяє говорити про ступінь «готовності» музично-творчого потенціалу до актуалізації. Вбираючи в себе різні потенційні задатки, здібності, він «зріє», наповнюючись внутрішньою логікою і смислом майбутніх новоутворень. При цьому музично-творчий потенціал все ж таки залишається здатністю до перетворень. Отже, визначена категорія втрачає сенс свого «існування» без можливості діяльнісної реалізації. Це свідчить про залежність музично-творчого потенціалу від процесу актуалізації, результати якої стають відображенням динаміки його функціонування. Діяльнісне втілення музично-творчого потенціалу підтверджує реальність його сили і відображає теперішній, одномоментний стан дієвості його складових.

У зв'язку з цим важливо визначити, що є поштовхом для реалізації музично-творчих потенцій. Ці мотиви мають сильну спонукальну дію в процесі музично-творчої діяльності. Адже саме в ній студент реалізує свої духовні та практичні можливості, отримуючи при цьому задоволення від самого процесу творення, від його кінцевого результату (вдала імпровізація, створене аранжування, написана пісня чи п'єса).

Отже, залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-творчої діяльності зумовлене метою та системою діючих мотивів, що забезпечують особистісне прагнення до творчого самовираження. Свідоме ставлення до оволодіння цим процесом, а також фахом майбутньої професії, на жаль, не завжди має першочергове значення для студентів педагогічних вузів. У більшості випадків воно властиве старшокурсникам, які вже набули певних педагогічних і музичних знань, спробували свої сили під час педагогічної практики, визначили для себе недоліки власної спеціальної підготовки. У студентів молодших курсів розуміння професійної значущості, зацікавленість творчою діяльністю, своїм фахом дуже послаблені чи взагалі відсутні. Мотивами їхнього перебування у ЗВО часто є бажання батьків і прагнення одержати вищу освіту. Тому інтереси студентів не мають професійної спрямованості, до того ж вузівське навантаження не всім під силу [2, с. 69].

У зв'язку з цим провідною умовою формування музично-творчого потенціалу студентів є мотивація музично-творчої діяльності. Під час музично-творчої діяльності виникає необхідність ліквідації недоліків зі спеціальної підготовки, що викликає народження нових потреб, які виходять за межі навчання, розширюючи простір музичного творення. Окрім того, за допомогою творчості відкривається можливість вільного оперування знаннями, виникають оригінальні думки та ідеї, способи їх втілення, розвивається самооцінка та особистісний стиль мислення. Це посилює інтерес, який народжується в процесі творчої праці, стимулює прояв здібностей студента, їх удосконалення, забезпечує його самоствердження, позитивно впливаючи на всі психічні процеси. Переживаючи почуття особистої участі в творчому акті, застосовуючи знання на продуктивному рівні, майбутній учитель у такий спосіб розкриває в собі пізнавальну самостійність. Отримуючи задоволення від самостійної творчості, студент заглиблюється у цей процес. Так, через інтерес відбувається саморозвиток особистості майбутнього фахівця [3, с. 24]. Тому музично-творчі завдання повинні враховувати ступінь готовності студентів (уміння розв'язувати проблеми, узгоджувати протиріччя, зважувати різні варіанти, бачити шляхи творчого пошуку тощо), їхні потенційні можливості та силу бажання займатися цим видом роботи. До такого типу завдань належать: добір власного супроводу, транспозиція, створення 2-3-голосся до пісень шкільного репертуару, імпровізації різних жанрів у межах малого чи великого періоду, створення хорових обробок українських народних пісень для дитячого

хору, аранжування хорових творів з метою їх виконання шкільним хоровим колективом, написання дитячих пісень та жанрових п'єс.

Ми поділяємо думку Л. Мільто про те, що однією з найбільш продуктивних структур особистісно-зорієнтованого навчання є індивідуально-творчий підхід [1, с. 58]. У процесі індивідуальної творчості відбувається розвиток самобутніх якостей студента, набуття ним власного досвіду музичного творення. Індивідуально-творчий підхід – це шлях самореалізації і професійного зростання. Тому він і займає провідне місце у процесі формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. Під час самостійного виконання музично-творчих завдань у студентів цілісно розкриваються індивідуальні можливості, активізуються творчі прояви. Цей процес характеризується емоційним і мисленнєвим напруженням, «внутрішнім» баченням сутності поставленої проблеми, визначенням шляхів її розв'язання, оцінюванням отриманого результату. З метою виявлення діяльнішої активності з боку студентів нами акцентується увага на їхній самостійній роботі. Адже самостійність виступає ефективним засобом індивідуалізації навчання і є необхідною умовою творчого розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. Самостійні музично-творчі завдання, що передбачають розвиненість внутрішнього плану дій, узгоджують емоційну образність музики з її теоретичною основою.

На нашу думку, основу самостійних музично-творчих завдань, які мають місце у процесі інтеграційного вивчення музично-теоретичних дисциплін, складає вокальна та інструментальна імпровізація як художній (нетрадиційний) метод формування музично-творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже, імпровізуючи чи створюючи нескладні твори, вони піднімаються на новий щабель свого розвитку. Застосовуючи імпровізацію як метод формування музично-творчого потенціалу, ми спиралися на ідеї видатного музикознавця Б. Асаф'єва, практична реалізація яких забезпечувала усвідомлення студентами музичної інтонації як смислової одиниці, завдяки якій народжується музичний образ:

- інтонуючи кожен мить музики, треба пов'язувати її з попереднім і наступним звучанням, що сприяє активізації слуху і забезпечує повноцінне сприймання музичного твору;

- розуміти музичну інтонацію як втілену в звуках думку, що призначена здійснити смисловий та емоційний вплив на слухача;

– усвідомити, що однією з основ первинної виразності – узагальненої інтонації – є інтервал, який організується за допомогою ритму, утворюючи лаконічну і разом з тим виразну ритмоінтонаційну форму [3, с. 24].

Застосовуючи музичну творчість як метод проблемного навчання, ми виокремили серед загального контексту відомих термінів поняття «музично-творча задача». Музично-творча задача як реальне втілення проблеми виникає кожного разу на шляху діяльності вчителя музичного мистецтва. Вона пов'язується із необхідністю реалізації музично-творчого потенціалу і викликає значні труднощі навіть у спеціалістів високої кваліфікації, які раптом відчують невідповідність до використання своїх знань, умінь, навичок в режимі творчого застосування. До музично-творчої задачі ми відносимо підбір пісні по слуху, створення власного супроводу до пісні, аранжування хорової партитури твору з метою врахування можливостей конкретного шкільного хорового колективу, створення хорової обробки та ансамблевого багатоголосся на основі одноголосної мелодії, імпровізацію в тому чи іншому жанрі. Кожна з цих задач акумулює в собі більш-менш складну проблему, розв'язання якої є не лише перевіркою міцності музично-теоретичних знань студентів, але й свідченням усвідомленого розуміння ними зв'язку між теоретичними поняттями і «живою музикою».

Таким чином, ефективності процесу формування музично-творчого потенціалу студентів сприяють такі психолого-педагогічні умови, як: мотиваційне забезпечення процесу музично-творчої діяльності, індивідуально-творчий підхід до навчання студентів, застосування музичного творення як різновиду проблемного навчання – пріоритетного у розвитку творчих здібностей.

Список використаних джерел:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ, 2004. 352 с.
2. Полозов С.В. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. Саратов, 2002. 208 с.
3. Надырова Д.С. Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения. Казань, 2008. 95 с.
4. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. Москва, 2017. 188 с.
5. Шабутін С.В., Шабутіна І.В., Хміль С.В. Зцілення музикою. Тернопіль, 2006. 125 с.

Любас А.А.

викладач,

*Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БОЙОВОГО ТА ОПЕРАТИВНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Професійна підготовка майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення здійснюється впродовж навчання згаданих фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр (8 навчальних семестрів), ступенями магістр (3 навчальних семестри), ад'юнкт 4 роки (8 навчальних семестрів) та доктор філософії 2 роки (4 навчальних семестрів) у Військовій академії м. Одеса, Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Військовому інституті танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», кафедрі військової підготовки Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Основи міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення формуються у процесі професійної підготовки цих фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр та ступенем магістр.

Аналіз співвідношення теоретичної та практичної підготовки фахівців бойового та оперативного забезпечення показав, що навчальний час, відведений для теоретичної підготовки бакалаврів бойового та оперативного забезпечення значно переважає кількість навчального часу, відведеного для практичної підготовки таких фахівців. Так, в середньому кількість навчального часу теоретичної підготовки бакалаврів-фахівців бойового та оперативного забезпечення складає 139 навчальних тижнів, що становить 5560 навчальних годин (додаток). Кількість навчального часу практичної підготовки майбутніх бакалаврів-фахівців бойового та оперативного забезпечення становить 6 навчальних тижнів, тобто 240 навчальних годин (рис. 1). Таким чином, для теоретичної підготовки бакалаврів-фахівців бойового та оперативного забезпечення відводиться 95,9% усього

навчального часу. Для практичної підготовки бакалаврів-фахівців бойового та оперативного забезпечення відводиться усього 4,1% навчального часу.

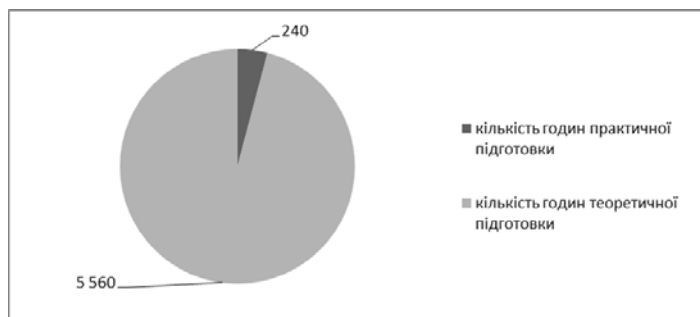


Рис. 1. Співвідношення навчального часу теоретичної та практичної підготовки бакалаврів-фахівців бойового та оперативного забезпечення

Щодо співвідношення теоретичної до практичної підготовки магістрів бойового та оперативного забезпечення, кількість навчального часу розподіляється наступним чином: 2322 навчальні години відводиться для теоретичної підготовки, у той час як 216 годин – для практичної підготовки (рис. 2). Таким чином для теоретичної підготовки магістрів бойового та оперативного забезпечення відводиться 91,5% усього навчального часу, в той час як для практичної підготовки цих фахівців відводиться лише 8,5% навчального часу.

Як красномовно свідчать отримані дані, проілюстровані на діаграмах, питома вага теоретичної підготовки як бакалаврів, так і магістрів-майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення суттєво перевищує питому вагу їх практичної підготовки. Така організація професійної підготовки майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення дещо не відповідає тенденціям підготовки керівного складу військових фахівців у провідних закладах вищої освіти Європи та Північної Америки, таких як: у США – Військова академія США (US Military Academy West Point (New York) [1], у Британії – Королівська військова академія в Сандгерсті (Royal Military Academy Sandhurst) [2], у Канаді – Королівський військовий коледж (Royal Military College of Canada) [3].

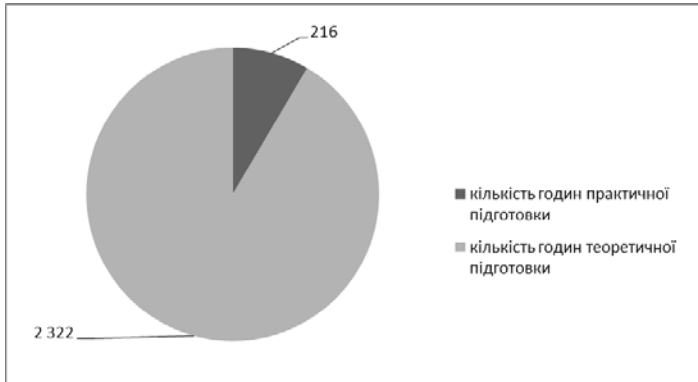


Рис. 2. Співвідношення навчального часу теоретичної та практичної підготовки магістрів-фахівців бойового та оперативного забезпечення

Суперечність виникає з огляду на те, що теоретична підготовка забезпечує розвиток знаннєвої парадигми, у той як практична підготовка спрямована на вектор розвитку компетентностей, компонентами яких, окрім знань, є ще відповідні знання та навички.

Список використаних джерел:

1. U.S. Military Academy at West Point. URL: <https://www.westpoint.edu/>
2. Royal Military Academy Sandhurst. URL: <https://www.army.mod.uk/who-we-are/our-schools-and-colleges/rma-sandhurst/>
3. Royal Military College of Canada. URL: <https://www.rmc-cmr.ca/en>

Рожнова В.М.

аспірантка,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

ЗАКОНИ КРАСИ І РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Освітньою лінією «Дитина у світі культури» БКДО передбачено формування у дошкільників почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури та безпеки праці. Ефективно реалізувати зміст означеної освітньої лінії може вихователь із розвинутою естетичною компетентністю.

Особливу роль у процесі розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів відіграють закони краси. Здатність сприймати й перетворювати дійсність за законами краси – це духовно-естетична сутність педагога. Без естетичної вихованості, сформованості естетичних почуттів, смаків, розвиненості художніх здібностей неможливо успішно здійснювати естетичне виховання дітей дошкільного віку. Тому дуже важливо відтоді, як дитина починає сприймати навколишній світ, відкрити для неї всі прояви прекрасного, навчити бачити, відчувати й розуміти красу. Ця важлива місія належить вихователям закладів дошкільної освіти.

У Великому тлумачному словнику української мови визначено красу як властивість, якість гарного, прекрасного [1]. У філософському енциклопедичному словнику поняття «краса» ототожнюється з визначенням прекрасного – категорія естетики, яка характеризує явища, що мають вищу естетичну цінність [2].

Краса як основний компонент змісту естетики є непростим поняттям. Вона визначається змістом речей і явищ у практичному житті людей, а виявляється за допомогою звуків, кольорів, форм [3].

Філософи, митці різних часів прагнули виявити й описати «закони» і «правила» краси. Серед них найчастіше фігурували гармонія, пропорція, міра, симетрія, співмірність, цілісність, досконалість, відповідність, порядок, злагодженість частини і цілого, ритм, єдність, співзвуччя (симфонія), «золотий зріз», тощо. У ХІХ–ХХ ст. намагалися навіть

порівняти «закони краси» з математикою і іншими точними науками. Сьогодні вже стає зрозумілою принципова безперспективність пошуків єдиних законів краси [4].

Майбутньому вихователеві необхідно навчити дітей дошкільного віку бачити, розуміти, відчувати і переживати красу. Згідно з нашим баченням структури естетичної компетентності майбутніх вихователів [5], ми виокремлюємо одне з важливих завдань естетичного виховання студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта»: розвиток здатності до творчого перетворення навколишньої дійсності за законами краси, з метою створення умов для повноцінного естетичного розвитку дітей дошкільного віку й удосконалення власної естетичної компетентності.

Реалізація означеного завдання у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів відбувається під час вивчення таких навчальних дисциплін: «Філософія», «Естетика», «Педагогіка загальна», «Художня праця», «Педагогіка дошкільна», «Основи образотворчого мистецтва з методикою», «Теорія та методика музичного виховання дошкільників», «Основи природознавства з методикою», «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія та методика фізичного виховання», «Декоративне мистецтво та основи дизайну», «Основи педагогічної майстерності» тощо. Зміст естетичного виховання студентів і їхньої підготовки до виховання естетичної культури в дошкільників конкретизується в програмах кожної навчальної дисципліни різною мірою та реалізується в різних видах освітньої діяльності. Важливе значення для розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів має розуміння й засвоєння ними основних положень теорії естетичного виховання дітей дошкільного віку. Викладачі фахових дисциплін виховують у студентів звичку сприймати, мислити, оцінювати навколишню дійсність з позицій естетичних еталонів, ідеалів, створювати в пам'яті численні асоціації перебігу природних явищ, пов'язувати їх із естетичним спогляданням та перетворенням за законами краси. Лекційні та практичні заняття проводяться із використанням засобів розвитку естетичної компетентності фахівців, а саме: творів образотворчого мистецтва; музики; художньої літератури; театру, кіно, телебачення, естради, цирку; природи; фактів, подій суспільного життя. Реалізація змісту занять відбувається із застосуванням інтерактивних, проблемних, мультимедійних технологій.

Так, з метою актуалізації знань студентів про закони краси під час лекції з педагогіки загальної на тему «Методи виховання» на слайдах презентації пропонуємо перелік законів краси і їх коротку характеристику. Після цього задаємо проблемні запитання: «У процесі якого напряму

виховання педагог може скористатися інформацією про закони краси?», «Чи потрібно дітям давати характеристику законів краси?», «Які методи виховання можна застосувати, щоб пояснити вихованцям сутність законів краси?». Під час розгляду питання «Методи формування свідомості особистості» наводимо приклад теми для бесіди «Краса навколо нас» та пропонуємо студентам скласти орієнтовний план її проведення з дітьми старшого дошкільного віку. Під час розгляду питання «Методи формування суспільної поведінки» пропонуємо студентам навести приклади виховних ситуацій, пов'язаних із застосуванням законів краси у повсякденній поведінці дітей дошкільного віку.

Також у процесі вивчення навчальної дисципліни (під час лекційних і практичних занять) показуємо відеозаписи «Пізнання краси і естетичне виховання в Вишницькому коледжі Чернівецької області», «Духовне виховання в закладі дошкільної освіти» для кращого цілісного сприймання інформації та її систематизації. Для розуміння студентами законів краси ритм та співзвуччя ми пропонуємо прослухати звукозаписи «Зацвіла в долині», «Гече вода» (музика А. Філіпенка, слова Т. Шевченка). Для аналізу за єдністю змісту та форми, у зв'язках з жанром та стилем презентуємо студентам музичний твір Л. Бетховена «Соната № 7 (2 частина)». На лекційному занятті з елементами творчих завдань з теми «Естетичне виховання особистості» студенти слухають записи звуків природи (шум зливи, спів солов'я, шелест осіннього листя) та описують їх за характером звучання. На практичному занятті з цієї ж теми майбутнім вихователям пропонували розглянути репродукції картин, наприклад, «Дощик накрапає» В. Рекуненка, «Золота осінь» та «Весною в лісі» І. Левітана, «Весна» О. Шовкуненка та здійснити їх аналіз, послуговуючись законами краси (гармонія кольорів, пропорція елементів композиції, симетрія, співмірність, цілісність, досконалість картини) як критеріями оцінки.

Отже, розвиток естетичної компетентності в майбутніх вихователів без урахування законів краси здійснювати неможливо. Усвідомлення їхньої сутності і формування вміння перетворювати навколишню дійсність за законами краси відбувається під час вивчення студентами низки навчальних дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

2. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция Л. Ф. Ильчев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

3. Артемов Е.С., Чинаева О.П. Некоторые теоретические и практические проблемы эстетического воспитания. Вопросы философии, 1987. 137 с.

4. Петрушенко В.Л. та ін. Етика та естетика Навчальний посібник. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2008. 180 с.

5. Рожнова В. М. Сутність та структура естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 2019. Вип. 40. С. 71-78.

Стеченко Т.О.

кандидат педагогічних наук, доцент;

Ушакова Л.І.

викладач,

*Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка*

СТРУКТУРА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Найбільш вагомою ознакою ХХІ століття, яка не може не вплинути на освіту, зокрема на систему навчання іноземних мов, є глобалізація. В таких умовах змінюється саме суспільство. Воно стає полікультурним і характеризується розвитком як універсальних, глобальних ознак, так і збереженням самобутності культури кожної окремої етнічної групи. Така ситуація зумовила необхідність формування полікультурного характеру мовної освіти, направленої на культурне збагачення особистості, розвиток її плюрилінгвальних здібностей, а також особистісних якостей, необхідних для виконання різних соціальних ролей у діалозі культур. Інтегрована плюрилінгвальна й полікультурна компетенція розглядається як здатність користуватися мовами з комунікативними цілями і брати участь у міжкультурному спілкуванні, коли людина, що розглядається як соціальний агент, має різні ступені

володіння кількома мовами та досвід кількох культур. Таким чином, результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає не просте досягнення майстерності у спілкуванні однією, двома або навіть трьома мовами, кожна з яких розглядалася б ізольовано, а розвиток «лінгвістичного репертуару», усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу, застосовуючи при цьому усі мовні здібності [1].

Особливої актуальності в мовній освіті набувають питання співнавчання мов і культур у процесі підготовки людини до життя у сучасному полікультурному світі. Актуальною стає необхідність більш глибокого і ретельного вивчення світу (не мови, а світу) носіїв мови, їх культури в широкому етнографічному сенсі слова, способу життя, національного характеру, менталітету тощо, тому що реальне вживання слів у мові, реальна мовленнєва діяльність значною мірою визначається знанням соціального і культурного життя мовця саме мовою мовного колективу.

Важливе місце у становленні концепції мовної освіти у сенсі міжкультурного діалогу займають досягнення лінгвокультурології – науки, що вивчає проблеми взаємодії мови й культури, мовної особистості, становлення мовної картини світу, акцентує увагу саме на відмінних рисах культури носіїв мови і вираження цих рис у самій мові.

Впровадження лінгвокультурологічного компоненту в професійну іншомовну освіту майбутнього вчителя іноземних мов як полікультурної мовної особистості відбувається, відповідно до теорії компетентнісного підходу в професійному навчанні, через формування у студентів лінгвокультурологічної компетентності.

Виходячи із сутності й змісту лінгвокультурології та структури компетентності, лінгвокультурологічна компетентність розглядається нами як: а) складова вторинної мовної особистості, що визначає рівень володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування; б) компонент змісту професійної компетентності вчителя іноземних мов, який засобами іноземної мови та відповідної культури впливатиме на становлення і розвиток мовної особистості своїх учнів. Таким чином, лінгвокультурологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов є поєднанням спеціальної предметної компетентності, яка виражена лінгвокультурологічною компетентністю полікультурної мовної особистості, та професійно-педагогічної підготовки, яка характеризується методичною, педагогічною, психологічною, лінгводидактичною та інформаційно-комунікаційною компетентностями, що забезпечують

реалізацію лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у професійній сфері.

Таким чином, під лінгвокультурологічною компетентністю майбутніх учителів іноземних мов ми розуміємо вид професійної компетентності, сформований у контексті плюрилінгвальної та полікультурної підготовки в результаті інтеграції міжкультурної комунікативної та базових професійно-педагогічних компетентностей, що забезпечує готовність до ефективної роботи з лінгвокультурологічним матеріалом в професійній педагогічній діяльності [2, с. 300].

В результаті інтеграції блоку лінгвокультурологічної компетентності полікультурної мовної особистості та професійного блоку лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов представляємо компонентний склад зазначеної компетентності.

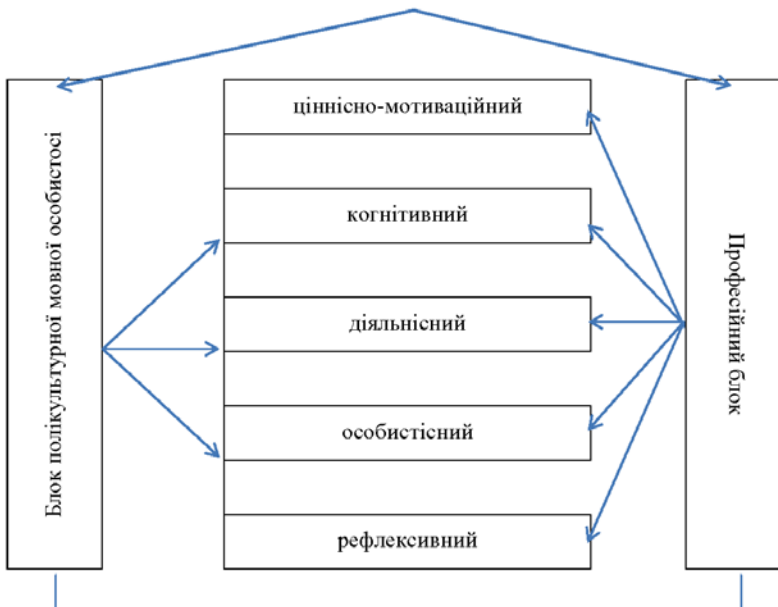


Рис. 1. Структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Отже, зміст і структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов характеризує її як інтегративне

педагогічне явище, зумовлене розвитком сукупності професійно важливих та особистісних якостей і характеристик, має функціональні прояви та формується в процесі професійної підготовки у спеціально організованих педагогічних умовах.

Список використаних джерел:

1. Концепція мовної освіти в Україні. Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.ru/url?sa=t&trct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fschool125.edu.kh.ua%2Ffiles%2Fdownloads%2FFConcept_L_education.doc&ei=WbaNU92dL6yWyQOv1YHIDg&usg=AFQjCNFcQ-4JYjHuovFedkNtVUfFRSwD0Q&bvm=bv.68191837,d.bGE&cad=rjt
2. Стеченко Т.О., Ушакова Л.І. Професійний аспект формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [Текст]. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. 144. – Чернігів: ЧНПУ, 2017. – 440 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Левченко Д.А.

здобувач вищої освіти ступеня магістра,

Науковий керівник: Швед О.В.

кандидат соціологічних наук, доцент,

Київський університет імені Бориса Грінченка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ

Проблема насильства щодо дітей, на жаль, існувала в усі часи, серед усіх народів, релігій та культур. Факти про дітовбивства, жорстокі та принизливі інші форми насильства щодо дітей надходять до нас ще з часів стародавніх. Останні документи про масштаби та вплив насильства щодо дітей чітко вказують, що і сьогодні це дуже серйозна та вагома глобальна проблема. «Насильство трапляється вдома, в школах та на вулиці; на робочих місцях, в розважальних закладах, в центрах догляду та утримання дітей. Порушниками можуть виступати батьки, інші члени родини, вчителі, піклувальники, представники правоохоронних органів та інші діти... Насильство наражає на ризик не тільки здоров'я дитини, але і її здатність навчатися та виростати у дорослу людину, спроможну створювати нормальну родину та громаду. Насильство щодо дітей не має жодного виправдання. Якщо вдасться визначити та вирішити основні причини цього явища, то його цілком можна запобігти», – зазначив Кофі Аннан у 2006 році, у своїй доповіді на посаді Генерального секретаря Організації Об'єднаних Націй [1, с. 1].

Тривалий час проблема насильства щодо дітей вважалася прерогативою усталених звичаїв та традицій виховання підростаючого покоління (зокрема, сімейного виховання) і залишалася поза сферою правового регулювання та соціально-педагогічного впливу. З давніх часів держава принципово не втручалася у стосунки дорослих – батьків, опікунів, піклувальників, педагогів – та дітей, не обмежувала батьківську владу. Однак сучасне цивілізоване суспільство категорично заперечує припустимість жорстокого поводження з дітьми, різних форм насильства щодо дітей як з боку батьків та інших членів сім'ї, так і з боку сторонніх осіб, які беруть участь у

вихованні дитини або турбуються про неї (вихователів, учителів, викладачів, тренерів, лікарів тощо) [1, с. 1].

Сексуальне насильство або розбещення дітей та інцест – це будь-які сексуальні стосунки/взаємодія з дитиною, в яких дитина використовується дорослим або іншою дитиною для задоволення сексуальних потреб. Сексуальне насильство включає в себе статеві зносини (коїтус), оральний і анальний секс, взаємну мастурбацію, інші тілесні контакти із статевими органами. До сексуального розбещення відносять також залучення дитини до проституції, порнобізнесу, оголення перед дитиною статевих органів і сідниць, підглядання за нею, коли дитина цього не підозрює: під час роздягання, відправлення природних потреб. Такий вид насильства може здійснюватись тим, кому дитина довіряє, включаючи батька, брата/сестру, далекого родича, друга, вчителя, старшого керівника або будь-якого піклувальника; будь-яка особа, наділена владою, повноваженнями і функцією контролю над дитиною.

Виділяють контактний і неконтактний спосіб сексуального насильства що до дітей.

До контактного насильства спеціалісти відносять:

- 1) статевий акт з дитиною, здійснений вагінальним, анальним і оральним способом;
- 2) мануальний оральний, генальний чи будь-який інший тілесний контакт з статевими органами дитини, а також доторки до ерогенних зон тіла дитини;
- 3) введення різних предметів у піхву чи анус;
- 4) обопільна мастурбація зі сторони дорослого та дитини.

До неконтактного сексуального насильства щодо дитини належать:

- 1) демонстрація еротичних і порнографічних матеріалів дитині або перегляд таких у присутності дитини;
- 2) здійснення статевого акту у присутності дитини;
- 3) демонстрацію оголених геніталій дитині (ексгібіціонізм);
- 4) підглядання за дитиною під час здійснення нею інтимних процедур (вуаеризм);
- 5) залучення дитини до комерційного сексу та порнобізнесу [2, с. 55].

Короткостроковими наслідками сексуального насильства можуть бути різного виду розлади: у молодших школярів часто спостерігається регресивна поведінку, наприклад, вони можуть почати мочитися в ліжку, смоктати палець. В них може виникнути страх перед чоловіками. Вони можуть стати примхливими, боятися темряви, відмовлятися спати на самоті.

У деяких проявляється надмірний інтерес до сексу, сексуальних ігор, що може привести до того, що їм не дозволять гратися з іншими дітьми.

Довготривалі наслідки сексуального насильства:

- порушення фізичних та емоційних кордонів протягом життя;
- порушення відносин із своїм тілом, тілесної експресії, стиля рухів;
- сексуалізація поведінки;
- поведінкові розлади: мастурбація, цікавість до питань сексу, показ геніталій, агресивна сексуальна поведінка, мазохізм, інші;
- ненависть, страх, залежність, депресія [3, с. 213].

Діти, які пережили сексуальну травму – відчують, що це погано. Намагаються передати суть того, що сталося словами, поведінкою. Їх важко зрозуміти, їм потрібна особлива чуйність. Іноді вони нічого не розповідають, соромляться того, що сталося, відчують страх. Думають, що, можливо, вони одні з такими проблемами. Більшість дітей додумують те, що трапилося або обіграють його. Одні вважають, що душа відлітає з тіла, коли це трапляється, інші ж переконують себе в тому, що це поганий сон, треті – що все сталося не з ними, а з кимось іншим [3, с. 213].

Список використаних джерел:

1. Журавель Т.В. Соціально-педагогічна робота з профілактики насильства щодо дітей / Т.В. Журавель // Соціальна педагогіка : навч. посібник / За заг. ред. О.В. Безпалько; авт. кол. О.В. Безпалько, І.Д. Зверєва, Т.Г. Веретенко та ін. – К. : Академвидав, 2013. – С. 197–209.
2. Інформаційно-методичні матеріали та аналіз нормативно-правової бази з питань попередження насильства над дітьми в сім'ї та поза нею / [Брижик В.О., Журавель Т.В., Кочемировська О.О. та ін.] ; за ред. Журавель Т.В., Христової Г.О. – К. : ТОВ «К.І.С.», 2010. – 238 с.
3. Поліщук Ю.Й. Насильство над дітьми як соціально-педагогічна проблема / Ю.Й. Поліщук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна. Вип. 13 / за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2009. – С. 213-220.

Смола О.В.

студентка,

Науковий керівник: Сапіга С.В.

кандидат педагогічних наук,

Київський університет імені Бориса Грінченка

КАНІСТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема виховання, навчання та успішної інтеграції дітей, що мають психофізичні порушення, в тому числі і дітей з ментальними розладами стоїть досить гостро не лише в нашій країні, але і в усьому світі. Ментальні розлади – це психічні захворювання або порушення психічного розвитку, які впливають на інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери особистості, а також ускладнює процес інтеграції в суспільство. До ментальних порушень можна віднести: дитячий аутизм, розумову відсталість, затримку психічного розвитку, шизофренію, деменцію. Дітям з ментальними порушеннями важче вчитися, засвоювати нові знання, важко концентрувати довільну увагу, можливі порушення пам'яті, мислення та мовлення, недостатньо розвинута дрібна та велика моторика. Розлади, зазвичай констатуються відразу після народження або в ранньому дитинстві. Іноді це відбувається в результаті пошкодження мозку після перенесених хвороб або травм.

Через певні порушення психофізичного розвитку у дітей з ментальними розладами можуть змінюватися пізнавальні, емоційні, вольові психічні процеси, що безпосередньо впливають на поведінку дитини. Часто діти не розуміють власних почуттів, погано розрізняють емоції інших і мають низький рівень самоконтролю. Недостатня сформованість емоційного інтелекту, а також високий рівень агресивності у дітей з ментальними розладами є ще однією важливою проблемою сьогодення. У зв'язку з недостатнім рівнем у батьків психолого-педагогічних навиків і знань, самостійне вирішення проблем виховання дитини, ускладнюється. Тому на допомогу батькам приходять центри розвитку дитини.

Агресія у дітей з металними розладами хоч і має загальний алгоритм дії, однак причини і прояви можуть відрізнятися. До видів і форм прояву агресії можна віднести: вербальну і словесну, пряму і непряму, зовнішню агресивну поведінку та аутоагресію.

Місцем реалізації потреб дітей у соціалізації та комунікації є заклади дошкільної освіти. Прикладом закладу для дітей з ментальними порушеннями є комунальний дошкільний навчальний заклад «Центр розвитку дитини «Я+сім'я»», що знаходиться в м. Києві. Крім того, що заклад активно та ефективно працює як навчальний заклад, він має ґрунтовну психолого-терапевтичну основу у роботі з дітьми, що мають психофізичні порушення, в тому числі і дітьми, що мають ментальні розлади. З дітьми працює ціла команда професіоналів-психологів, логопедів, дефектологів і кінолог з доготерапевтом Мішутюю. Дітям подобається гратися з собакою, дбати про неї (наприклад, розчісувати, годувати), лежати поряд з твариною, обнімаючи її, гладити, перетягувати канат з собакою, віддавати їй команди.

Одним із результативних методів як розвивальної, реабілітаційної так і профілактичної роботи щодо агресії дітей є каністерапія. Каністерапія або доготерапія – терапія, в якій мотиватором для розвитку особистості є спеціально відібрана і навчена собака, яка проводиться кваліфікованим каністерапевтом [2, с. 33]. Каністерапія як науковий метод починає набувати популярності з другої половини ХХ століття. Родоначальником каністерапії є Нью-Йоркський лікар-психолог Борис Левінсон. Під час своїх зустрічей з клієнтами він помітив, що діти контактуючи з тваринами отримували емоційне розвантаження, ставали більш відкритими, крім того стало помітно, що терміни проведення терапії значно скоротилися. Помітивши дані результати, вчений висунув теорію, про те що контакт з собаками позитивно впливає на емоційне здоров'я людини. Крім того, сучасними вченими доведено, що взаємодія з собаки має високий рівень ефективності при реабілітації та у процесі лікуванні різноманітних психофізичних порушень, травм, серцево-судинних захворювань, навіть у боротьбі з онкологічними хворобами, допомагають у роботі з розладами психоемоційного стану особистості та не мають вікових обмежень [1, с. 138].

Т.Л. Любімова стверджує, що у дітей нормалізується емоційний стан, покращуються комунікативні навички. Взаємодія з тваринами викликає у дітей потужний емоційний плацдарм, на основі якого можна розвивати і корегувати ті чи інші психічні порушення [3, с. 41].

Нами було проаналізовано, що каністерапія одночасно впливає на декілька сфер розвитку дитини. В «Центрі розвитку дитини «Я+сім'я»» проводяться заняття, які мають на меті:

1. Розвиток моторики, який відбувається під час занять, наприклад, коли дитина повинна відкрити маленьку коробочку, дістати корм і віддати собаці, маніпулювати з іграшками;

2. Поліпшення рухової здібності – дитина має взяти кільце в руки і зав'язавши його за голову кинути, переступати через собаку, одягати і роздягати тварину, прикрашати різними зачісками;

3. Підвищення самооцінки відбувається, коли собака виконує команду, коли психологи та діти плескають в долоні за правильно виконану вправу.

4. Для поліпшення словесної комунікації у процесі занять діти повинні намагатися давати команду, хвалити собаку за виконані дії.

5. Ще одним процесом є формування та розвиток соціальних навичок дітей у процесі взаємодії з твариною, під час такого спілкування дитина вчиться довіряти, отримувати насолоду від гри, бути в безпеці. Отриманий зворотній зв'язок від тварини це і є тим інструментом формування соціальних навичок.

6. Профілактика агресивності відбувається під час контакту з твариною, дитина відчуває приплив позитивних емоцій, відбувається зниження тривожності, прояв свої почуття через гру, пестощі з собакою. Так як гра з твариною є активною фізичною діяльністю, вона теж слугує як конструктивний спосіб прояву емоції, зниження загальної напруги і відповідно, профілактика агресивної поведінки.

Практичне значення полягає у дослідженні рівня агресивності у дітей з ментальними порушеннями та аналізі існуючих методів профілактики агресивності, на прикладі доготерапії. На основі даного дослідження було доведено, що каністерапія виконує декілька важливих завдань і серед них є профілактика агресивної поведінки дитини.

Стабільність проведення терапії має позитивні наслідки, що проявляються у більш гармонійному розвитку особистості, формуванні емоційного інтелекту, навиків соціальної взаємодії, розвиває мовлення та моторику дитини, крім того є одним із методів профілактики дитячої агресивної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Заборина Л.Г., Глазкова Ю.В. Коррекция психоэмоционального состояния детей с расстройствами аутистического спектра средствами каністерапии и физической культуры // Ученые записки. Серия «Педагогика и Психология». – 2016. – С. 135-143.

2. Князева Н.А. Каністерапія – это оздоровление, лечение и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) при общении с собаками // Внешкольник. – 2012. – № 2. – С. 33-34.

3. Любимова Т.Л. О применении каністерапии в работе с детьми с РДА // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 4. – С. 39-47.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Борщевецька Н.М.

студент,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Рубан Г.С.

методист кафедри ремонту машин,

експлуатації енергетичних засобів та охорони праці,

Луганський національний аграрний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Професії, як відзначає А.К. Маркова, – «це історично виниклі форми діяльності, необхідні суспільству, для виконання яких людина повинна мати суму знань і навичок, мати відповідні здібності і професійно важливі якості» [4, с. 15]. Професія вчителя, педагога – одна з найдавніших. У професії педагога, вчителя акумульований тисячолітній досвід наступності поколінь. Але, поки молодий вчитель стане досвідченим майстром, він пройде важкий шлях свого професійного становлення.

На початку своєї професійної діяльності молодий педагог стикається з певними труднощами. Він повинен освоїтися в новому колективі, налагодити правильні відносини з слухачами, вміти грамотно і емоційно говорити на заняттях, намагатися зацікавити своїм предметом [6]. Йому необхідно виробити свій індивідуальний стиль спілкування з дітьми, колегами і адміністрацією. Особливу увагу слід приділити професійному становленню молодого педагога початківця. Успішне професійне становлення молодого педагога початківця – це основа його впевненості в правильності обраного шляху, залог благополучного подолання професійних труднощів, розвитку професійної самосвідомості та забезпечення якісної освіти вихованців.

Педагог – особа, яка веде практичну роботу з виховання, освіти і навчання, має спеціальну підготовку в цій області. Прийнято вважати,

що молодий педагог – це фахівець, який закінчив ЗВО, працює на посаді педагогічного працівника перших три роки.

Особлива значущість у процесі професійного становлення молодого педагога відводиться періоду його професійної адаптації. Під адаптацією мають на увазі відповідний процес і його кінцевий результат, який виражений у стані адаптованості людини до нових факторів середовища.

Професійна адаптація – це пристосування працівника до роботи, яку він виконує. Вона полягає в ознайомленні і активному освоєнні професії, її тонкощів, специфіки, придбанні професійних навичок, достатніх для якісного виконання обов'язків, в розвитку стійкого позитивного ставлення працівника до своєї професії.

Професійна адаптація є складним і суперечливим процесом, який визначається як процес залучення до нової ситуації, де формується нова система взаємодії, взаємовідносин між членами колективу, за рахунок взаємовпливів особистості та навколишнього трудового середовища [7]. Це процес входження молодого педагога в професійне середовище, процес пристосування і звикання до реальних умов педагогічної діяльності, засвоєння професійного досвіду, активної реалізації професійних знань, як вибір оптимального поведінкового рішення, який передбачає безперервний професійний саморозвиток.

На думку М.Р. Битяновой, супровід – це система професійної діяльності педагогічної спільноти, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку в ситуаціях взаємодії [1].

М. Гринців, виділяючи основоположні функції професійної адаптації молодих фахівців, вказує на психологічну, розвивальну, стимулюючу та культурологічну [2].

Термін «психологічний супровід» започаткували Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова, які підкреслювали, що це – система підтримки та допомоги особистості, спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного здійснення функціональних обов'язків в конкретному середовищі.

На думку М. Мушкевич, психологічне супроводження передбачає не «виправлення недоліків», а пошук прихованих ресурсів людини та опору на власні можливості людини [5].

Психолого-педагогічний супровід молодого педагога в період його професійної адаптації розуміється як особливий вид діяльності фахівця (психолога, методиста), спрямований на задоволення психологічних,

соціальних, педагогічних і моральних потреб молодого педагога в освоєнні нових професійних компетенцій і подолання труднощів професійної адаптації. Психолого-педагогічний супровід полягає у створенні системи організаційних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для успішної професійної адаптації, повноцінного становлення і саморозвитку молодого педагога в конкретному середовищі.

На початкових етапах роботи молодому фахівцеві повинна бути надана методична допомога – наставництво. Виявлені проблеми молодих педагогів дозволяють управлінцям направляти свою роботу на вирішення дійсно важливих для освіти завдань і зайнятися питаннями формування кадрової політики.

Час професійної адаптації молодого педагога можна умовно поділити на такі етапи:

I етап – адаптаційний (1-ий рік роботи): основне завдання: оцінка рівня підготовленості випускника педагогічного закладу, з'ясування того, наскільки молодий спеціаліст професійно придатний як педагог.

II етап – проектувальний (2-ий рік роботи): основне завдання – надання допомоги в засвоєнні практичних умінь, а також систематизації теоретичних знань, отриманих в процесі навчання професії.

III етап – творчий (3-ій рік роботи): основне завдання – це розвиток творчих здібностей та ініціативності.

Отже, психолого-педагогічний супровід професійної адаптації молодих педагогів в інноваційному освітньому середовищі розглядається дослідниками як цілісний, динамічний, неперервний, тривалий, поетапний процес, який має вирішальне значення в успішному професійно-педагогічному становленні молодих фахівців, формування їх здібності до саморозвитку, критичності мислення, компетентності, здатності практичної реалізації гуманістичних цінностей, до осмисленої інтеграції в інноваційні процеси, до забезпечення якісної освіти з самого початку своєї професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Битянова М. Р. Психологическое сопровождение детей [Текст] / М.Р. Битянова // Школьный психолог. – 2000. – № 10.
2. Гринців М. Психологічні особливості професійної адаптації молоді. Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського / М. Гринців. Сер.: Психологічні науки 2012. – Т. 2, Випуск 9, с. 54-57.

3. Журнал відкритий урок. Організація психологічного супроводу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/psychology/988/>

4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 248 с.

5. Мушкевич М.І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці / М.І. Мушкевич // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 1. – С. 287–294.

6. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя в процесі професійної адаптації / О.Г. Солодухова. – Донецьк: Лебідь, 1996. – 175 с.

7. Чайкіна Н.О. Теоретичний огляд з проблеми професійної адаптації / Н.О. Чайкіна. – Полтава, 1988. – 56 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Волощук І.А.

кандидат педагогічних наук, доцент;

Михайлова Я.А.

студентка,

Криворізький державний педагогічний університет

МЕТОДИКА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

На сьогоднішній день патріотизм є показником моральності людини. За В.О. Сухомлинським, патріотизм – це серцевина людини [1, с. 175]. Любов до Батьківщини є однією з найважливіших рис всебічно розвиненої особистості. Патріотичне виховання – основа всієї навчально-виховної роботи в школі. Це одне з найскладніших завдань – виховати дітей свідомими членами суспільства, прищепити почуття любові до Батьківщини.

У зв'язку з цим виникає потреба пошуку нових підходів і шляхів до виховання патріотичних почуттів як базової якості особистості, вивчення досвіду та ідей відомого вітчизняного педагога з виховання патріотизму. Адже Василь Олександрович залишив нам у спадок ефективну методику патріотичного виховання, яка актуальна і нині [2, с. 2].

В.О. Сухомлинський був першим за радянських часів українським педагогом, хто звернув увагу на патріотизм як основу становлення особистості, як головну проблему педагогіки. Донька В.О. Сухомлинського в питанні патріотичного виховання молоді поділяє думку батька. Так, на думку вченої, патріотичне виховання має поєднувати формування любові до близьких і рідних з формуванням поваги та толерантного ставлення до інших народів, мов, культур, традицій [2, с. 3].

Василь Олександрович з особливою увагою ставився до молодших школярів. Саме цей вік він вважав чутливим до виховного впливу рідних, вчителя і середовища. Вихованці завжди привертали його увагу своєю відкритістю до емоційного спілкування, образного бачення світу,

адже уява та несподівані висловлювання спонукали їх до власної творчості.

На думку педагога, виховання патріотизму необхідно починати ще у дитинстві з виховання таких якостей як чуйність, доброта, відповідальність. Адже ці якості полегшують розуміння проблем, з якими стикається суспільство і є основою «добробуту громади та розквіту держави».

В.О. Сухомлинський писав: «Любов до Батьківщини починається із захоплення красою того, що бачить перед собою дитина, чим вона милується, у що вкладає частку своєї душі. Захоплення красою землі, де жили діди і прадіди, де нам судилось прожити життя, повторити себе в дітях, постаріти і піти в землю, яка народила нас, – це найважливіше емоційне джерело любові до Батьківщини» [3, с. 156]. Педагог навчав помічати красу навколо себе, дивуватися всім звичним речам та явищам, які відбуваються в природі; прищеплювати любов до батьків, родичів та рідної землі; поважати старших та шанувати людей похилого віку.

У вступі до праці «Як виховати справжню людину» він зазначав: «Чим менша дитина і чим більше в неї радощів, дарованих у готовому вигляді старшими, тим важливіше, щоб найбільшою радістю колективу й особистості було творення радості для інших людей – для своїх товаришів, для матерів і батьків, для людей похилого віку. Одне з першочергових завдань вихователя – пробуджувати емоційну проникливість, уважність, тонкість почуттів...» [3, с. 156].

Педагог-новатор радив ознайомлювати дітей з історією Батьківщини, її національними героями та видатними особистостями, оскільки це дозволяє виховати в них почуття гордості за свій народ та свою країну. Ще у дитинстві мають сформуватися «особисте ставлення людини до святинь Вітчизни – рідної землі, її свободи і незалежності, честі і гідності, героїчного минулого і величного сучасного нашого народу» і народитися почуття обов'язку перед Батьківщиною [3, с. 165].

Отже, В.О. Сухомлинський створив власну методику патріотичного виховання, яка не втрачає актуальності і в наші дні, адже у шанобливому ставленні до рідної землі, в героїзмі і хоробрості ставати на захист Батьківщини яскраво виявляється творення Людини.

Список використаних джерел:

1. Сухомлинский В. А. Родина в сердце / Сост.: А. И. Сухомлинская, Л. В. Голованов; Фотоочерк А. А. Кулешова. – Москва : Мол. гвардия, 1978. – 175 с.
2. Сухомлинська О. В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 2–3.
3. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Т. 2. // В. О. Сухомлинський. – Київ : Вид-во «Радянська школа», 1976. – С. 156–165.

Люлька Г.А.

аспірант,

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка*

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ЯК ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Різноманіття соціальних проблем дестабілізує життєві функції сім'ї і знижує її здатність до адаптації в нових умовах. Рівень розвитку сучасного суспільства підкреслює значущість толерантних взаємовідносин для виховання підростаючого покоління і ставить перед батьками завдання будувати толерантні взаємини між членами сім'ї.

Толерантність у світлі сімейних взаємин визначається як певна установка на сприйняття, розуміння і дії дітей і дорослих стосовно один одного, що ґрунтуються на взаємній повазі, інтересах, цінностях і позиціях, зайнятих обома сторонами [3, с. 2].

У сім'ях часто спостерігається небажання батьків визнавати за дитиною право на свободу дій і вчинків, вибір ідеалів, бути самим собою, відрізнятись від батьків. Дорослі не приймають свою дитину такою, якою вона є, не поділяють поглядів і цінностей молодіжної субкультури. Подібна позиція призводить до конфліктів, які тягнуть за собою дестабілізацію взаємовідносин між дорослими та дітьми. Як наслідок, втрачається їх здатність до спільної діяльності, вникають емоційні порушення і відхилення в поведінці.

Толерантність у взаєминах батьків і дітей характеризує здатність дорослих вбачати перспективу впливу конфліктів і непорозумінь на дитину, її розвиток і поведінку в цілому [1, с. 58].

Наступною характеристикою толерантних взаємовідносин у сім'ї є відмова батьків від монополії «знання істини» при розв'язанні виникаючих проблем та перекладання провини за вчинені помилки на дитину. Але це не означає відмову дорослого від власних поглядів, ціннісних орієнтацій та ідеалів. Толерантність у взаєминах між членами сім'ї передбачає поєднання стійкості як здібності дітей і дорослих реалізувати свої особисті позиції з гнучкістю – здатністю з повагою поставитися до переконань і цінностей один одного.

Толерантність проявляється і через спільний аналіз дій і вчинків членів сім'ї. Обговорюються і оцінюються не тільки дитина, її особистісні якості і поведінка, а і якості особистості та діяльність батьків.

Толерантність – це, перш за все, активне ставлення, що формується на базі визнання універсальних прав і основних свобод людини. Відтак, однією з характеристик толерантних відносин можна виділити активну взаємодію між батьками та дітьми з вираженням взаємної поваги та підтримки.

У зв'язку з цим педагогу слід проводити цілеспрямовану роботу з батьками учнів, роз'яснюючи важливість дотримання засад толерантності у спілкуванні з дітьми. Регулювання взаємовідносин батьків і дітей, що сприяє формуванню толерантності у взаємодіючих сторін, означає:

- вивчення стану, відстеження результатів взаємодії батьків і дітей;
- виявлення труднощів, проблем взаємодії в сім'ї та відбір педагогічних засобів їх регулювання;
- організацію вивчення і узагальнення передового досвіду взаємодії батьків і дітей;
- навчання учнів і батьків ефективної спільної діяльності і спілкування;
- створення сприятливого психологічного клімату для налаштування тісних контактів між батьками та дітьми в ході організації спільної діяльності.

При цьому вчитель має враховувати різноманітні фактори, серед яких тип сім'ї, наявність у сім'ї різних поколінь, вік дітей, соціальний статус сім'ї, найближче оточення сім'ї, проблеми, наявні в сім'ї.

Діяльність вчителя з формування толерантності у взаєминах дітей і батьків включає наступні етапи:

- підготовчий, або діагностичний, в ході якого визначається початковий рівень проблеми толерантності у взаємовідносинах членів сім'ї;

- цільовий, який передбачає постановку цілей і завдань формування толерантності у взаєминах дітей і їх батьків на базі результатів їх вивчення;

- змістовний – вибір системи засобів і визначення умов ефективності виховання толерантності у взаєминах дітей і їх батьків, пілотажна апробація розроблених педагогічних умов;

- процесуальний – способи, методи і прийоми становлення толерантних взаємовідносин між батьками та дітьми, використання конкретних методик, індивідуальна робота з сім'єю, робота з кількома сім'ями, що мають подібні або діаметрально протилежні проблеми;

- підведення підсумків – порівняння отриманого результату з запланованим, висновки про просування у вирішенні поставлених цілей і завдань, обговорення перспектив подальшого співробітництва [2, с. 13].

Таким чином, проблема формування толерантності у взаємовідносинах батьків і дітей є складною і багатоаспектною, для ефективного вирішення якої необхідний комплексний підхід з боку педагога. Він передбачає розвиток взаємовідносин і спілкування у родині, набуття батьками знань про толерантність як найважливішу цінність суспільства і готовності керуватися набутими знаннями в своїй поведінці. Оптимальне вивчення і регулювання толерантних взаємин між батьками і дітьми можливе в ході організації спільної діяльності педагогів, учнів та їх батьків.

Список використаних джерел:

1. Бондырева С. К. Толерантность (Введение в проблему). Москва : МОДЭК, 2016. 240 с.
2. Горинцева Н. Воспитание толерантности во взаимоотношениях родителей и детей. *Педагогика*. 2018. № 4. С. 12-14.
3. Михайліченко Ю.В. До питання про педагогічні аспекти формування толерантного ставлення у сім'ї. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 2-4.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Аль-Хамадані Н.Д.

викладач;

Сидоренко Н.М.

викладач,

ВП «Лисичанський педагогічний коледж

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка»

ГЕОКЕШИНГ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ STREAM-ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми впровадження STEAM-освіти в навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти підтверджує пильну увагу до неї українських науковців. Тривожною тенденцією, на думку дослідників, є перевага традиційних методів роботи з дітьми дошкільного віку в цьому напрямку, що призводить до зниження пізнавального інтересу у дітей під час освітнього процесу. Тому, перед фахівцями дошкільної галузі постає питання: що потрібно змінювати – себе чи свої методи та підходи, які ще донедавна так блискучо спрацьовували?

Є багато відповідей, але розуміння цієї проблеми одне – на сучасному етапі формування та розвитку особистості сучасної дитини вже недостатньо надавати матеріал на заняттях в традиційній формі, потрібні докорінні зміни в організації освітнього процесу дітей дошкільного віку.

Який вихід? Педагог повинен першим звернутись до нових форм організації освітнього процесу. Використовуючи такі форми у своїй діяльності, вихователю вдасться досягти головної мети – розвитку у своїх вихованців здатності до самовизначення, сомоорганізації і самореалізації, значно підняти рівень навченості при низькій мотивації дитини. Однією з таких форм є освітній геокешинг.

Геокешинг – це захоплююча командна гра, в якій присутні: подорож, знаходження місця розташування заданих об'єктів, пошук інформації про об'єкти і відповідей на питання, розвиток допитливості та

пізнавальної активності, уміння спілкуватися і знаходити в результаті спілкування потрібну інформацію, вирішувати проблему спільно. Це туристична гра із застосуванням супутникових навігаційних систем, суть якої полягає в пошуку схованок і скарбів [2].

Питання геокешингу розглядаються у працях Л.Є. Марченка, Н.О. Рабчун, Є.Є. Скуритиною, а також популярні статті в Вікіпедії та посилання в соціальних мережах [2; 3]. Однак комплексної методично і науково обґрунтованої праці з питань геокешингу нами не було виявлено. Отже мета нашої статті полягає у визначенні методики організації освітнього геокешингу в закладах дошкільної освіти.

На думку багатьох дослідників, геокешинг – це ігрова форма організації освітнього процесу, під час якої створюється освітньо-пізнавальний простір. Вона тісно переплітається з квестовою та проектною технологіями. Така форма роботи дозволяє дитині бути активним учасником пізнання навколишньої дійсності (експериментування, досліди, різні соціальні та педагогічні ситуації, акції). Як результат формування вітагенного досвіду та інтелектуально-психологічного потенціалу (дивергентне мислення) кожної дитини, незалежно від її здібностей і рівня розвитку.

Геокешинг є дійсно потужним інструментом, який дозволяє підняти на якісно новий рівень і наповнити іншим практичним змістом організацію проектної діяльності вихованців. Гра може використовуватися як для практикування із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, так і для розширення уявлень дітей з ознайомлення з природою, формування елементарних математичних уявлень, грамоти, ознайомлення з соціумом тощо. Під час геокешингу діти освоюють супутникові навігаційні системи GPS, досліджують території, ознайомлюються з флорою і фауною нової місцевості, виконують творчі завдання. Його точками можуть бути місця поширення рідкісних видів рослин (популяції), геологічні та культурні пам'ятки, історичні місця тощо. Етапи створення і пошуку схованок перетворюються в активний пізнавальний процес, який наповнює навчання новим практичним значенням. Впровадження даної технології в дошкільля допомагає розширити межі освітнього простору і вивести його за рамки закладу дошкільної освіти. Варіантів організації проектів у формі освітнього геокешинга може бути дуже багато (біокешинг, екокешинг, фотокешинг, соціокешинг, кейскешинг). Під час ігрових дій

діти складають карти, схеми, ігри-хованки, знайомляться з програмою Google Планета Земля [3].

Як і будь-яка форма освітнього процесу геокешинг має певну структуру (рис. 1).

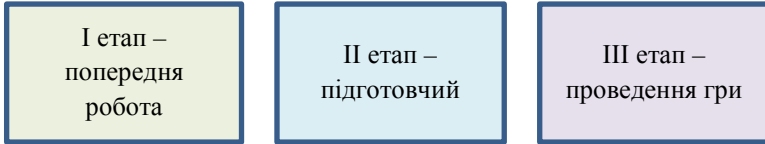


Рис. 1. Структура освітнього геокешингу

Кожний етап гри має певні завдання та форми роботи (табл. 1) [2].

Таблиця 1

Організація геокешингу

Етап геокешингу	Завдання етапу	Форми роботи
I етап – попередня робота	Формування, розширення знань з теми геокешингу. Ознайомлення з картами-схемами, вміння визначати об'єкти на картах	Бесіди, екскурсії, кінодидактика, ознайомлення з програмою Google Планета Земля, педагогічні та соціальні ситуації, ранкові зустрічі, складання карт, ігри-хованки.
II етап – підготовчий	Підготовка етапів та завдань геокешингу	Бесіди, досліди, експериментування, організація міні-музевів, мозковий штурм, моделювання.
III етап – проведення гри	Виконання ігрових завдань	Квест, педагогічні та соціальні ситуації, спостереження, полілог, розвага, сторітелінг.
IV етап – презентація роботи	Підведення підсумків геокешингу	Фотовиставки, творчі виставки, створення книжок, батьківські збори, драматизації, відеозвіти.

Враховуючи теоретичні положення організації геокешингу нами було створено палеонтологічний геокешинг «Пісочниця часу» для дітей старшого дошкільного віку, в основу якого покладені сучасні ігрові та ІКТ-технології. Палеонтологія – це наука, яка вивчає особливості будови і життєдіяльності організмів, які існували в геологічному минулому, з

збереженим викопним рештками, слідами життєдіяльності. Мета геокешингу полягала у розширенні знань дітей про зародження життя на Землі, якими були перші рослини та тварини, знайомство з професією «археолог», розширення знань дітей з геології.

Розкриємо етапи реалізації гри та основні форми роботи (табл. 2).

Таблиця 2

Етапи реалізації геокешингу

Етап геокешингу	Завдання етапу	Форми роботи
I етап – попередня робота	Формування палеонтологічних знань у дітей	Бесіда «Подорож в минуле», екскурсії до палеонтологічного музею, кінодидактика (мультфільм Смішарики), ознайомлення з програмою Google Планета Земля, створення палеонтологічної діорами, складання карт, гра-схованка «Розкопки».
II етап – підготовчий	Підготовка етапів та завдань геокешингу	Бесіди, досліді «Вулкан», організація міні-музею «Палеонтологічний акваріум», мозковий штурм «Життя дінозаврів», моделювання «Геологічні розкопки».
III етап – проведення гри	Виконання ігрових завдань	Квест (виконання завдань від дінозаврика Діно, сторітелінг «Археологічні історії», подорож до шахтних копалин.
IV етап – презентація роботи	Підведення підсумків геокешингу	Фотовиставки, творчі виставки, створення книжок, батьківські збори, драматизації, відеозвіти.

Введення нових форм організації освітнього процесу є важливим фактором ефективності освіти. Геокешинг – це засіб самовираження дитини, можливість гарно провести час. Така форма роботи дозволяє комплексно підходити до розвитку дітей: і психічні процеси, і рухова активність, і математичні уявлення, і пізнання навколишнього світу, і конструювання, і розвиток мови, і формування співробітництва і взаєморозуміння при виконанні спільної справи. Тому технологія «освітній геокешинг» зайняла своє місце в системі роботи в дитячому садку. Вона стала цікавим і захоплюючим процесом, як для дітей, так і для дорослих.

Список використаних джерел:

1. Каталог Національної парламентської бібліотеки України [Електронний ресурс] : [політемат. база даних містить відом. про вітчизн. та зарубіж. кн., брош., що надходять у фонд НПБ України]. – Електронні дані (803 438 записів). – Київ : Нац. парлам. б-ка України, 2002-2015. – Режим доступу: <https://catalogue.nplu.org> (дата звернення: 30.03.2018). – Назва з екрана.

2. Рабчун Н.О. Геокешинг – це весело [Електронний ресурс] / Наталія Олександрівна Рабчун // Золотий ключик – 2017. – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0B-00U4x1abraDlzeGRqSDVtNGs/view>

3. Освітній геокешинг як засіб розвитку інформаційно-комунікаційних навиків у вихованців [Електронний ресурс] / Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді. – Режим доступу: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/23-01-19.pdf>. (дата звернення: 12.03.2018). – Назва з екрану.

Балла Л.В.

старший викладач;

Краснова А.В.

студентка;

Микуліна А.С.

студентка,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

СІМ'Я ТА ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНІ ІНСТИТУЦІЇ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В наш час багато уваги приділяється гармонійному розвитку дітей дошкільного віку. Як відомо, дитина розвивається не лише фізично, а й духовно. Батьки та заклад дошкільної освіти – це дві інституції соціалізації людини, які вкладають у дитину морально-етичні цінності.

Моральність – це здатність бачити різницю між правильними й неправильними намірами, думками, вчинками й поведінкою. Моральний

розвиток дитини пов'язаний із поняттями про мораль, які людина пізнає з дитинства і впродовж усього дорослого життя [6].

Морально-етичне виховання – це основа соціалізації дитини дошкільного віку, тобто вміння налагоджувати соціальні контакти, спілкуватися з однолітками, створювати дружні стосунки, вміти висловлювати свої побажання, враховуючі побажання іншої людини. Це є найпершою сходинкою на шляху розвитку загальнолюдських моральних якостей [7].

Питання морального виховання у закладах дошкільної освіти зазначене у таких документах: Закон України «Про дошкільну освіту» [3], Закон України «Про освіту» [4], Базовий компонент дошкільної освіти України [2], програма «Я у Світі» [9] та інші програми для закладів дошкільної освіти.

Програма «Скарбниця моралі» [5] наголошує, що важливим в опануванні норм і правил моральної поведінки є період дошкільного дитинства як етап сенситивності розвитку багатьох сфер і формування основ особистості.

Моральне виховання у різних його аспектах розглядали такі вітчизняні дослідники як: Т. Алексєнко, Є. Арнаутова, О. Барабаш, О. Докукіна, С. Ладивір, Т. Маркова, Т. Науменко, В. Павленчик, В. Постовий, Т. Поніманська, М. Стельмахович, В. Сухомлинський. У зарубіжній педагогіці бесцінний вклад внесли такі дослідники, як А. Адлера, Я. Хамяляйнен та інших науковців.

Швейцарський психолог Ж. Піаже, чії роботи були присвячені дитячому розвитку, стверджував, що моральний розвиток дітей включає два основні етапи.

Перший етап, який триває до семирічного віку, називається гетерономія. На цьому етапі моральні принципи нав'язуються дитині. Після семи років поступово починається новий етап – автономія [6].

У науковій школі А. Чаговець [11] розглядалася проблема взаємодії фізичного, морального й естетичного виховання. М. Роганова [10] розглядала виховання естетичного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку як основу їх духовності.

У перші роки життя дитини, батьки – це єдині приклади для наслідування поведінки дитиною. Від того, наскільки батьки розвинуті духовно, їх морально-етичних цінностей та поведінки, залежить майбутня поведінка дитини. Дитина переймає усе: інтонацію, дії, поведінку дорослого.

Згодом дитина переймає сімейні цінності, які в неї заклали батьки та робить їх своїми цінностями. Фундамент особистості дитини закладає усе, що вона бачить у сім'ї, а саме: фотографії, телепередачі, соціальне оточення, поведінка батьків, книги, музика та інше. Дуже важливим для батьків є добірка «правильної інформації» для формування морально-етичного світогляду у майбутньому.

Коли дитина переходить з раннього віку до дошкільного, вона, зазвичай, потрапляє у нове соціальне оточення, а саме – заклад дошкільної освіти. Заклад дошкільної освіти – це не менш важлива ланка формування морально-етичних цінностей у дитини.

Сім'я та заклад дошкільної освіти в рівних мірах здійснюють моральне, естетичне, розумове, трудове, естетичне виховання дитини. Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації людини, є джерелом емоційної та матеріальної підтримки, засобом збереження та передачі культурних цінностей попередніх поколінь [1, с. 9].

Співпраця закладу дошкільної освіти та родини – це актуальне питання дошкільної педагогіки. Важливо, щоб робота над моральною сферою дитини здійснювалася як у закладі, так і вдома. Організація роботи з батьками в закладі дошкільної освіти повинна реалізовуватися за такими напрямками:

- вивчення сімей кожної дитини, усвідомлення їх виховного потенціалу;
- залучення усієї родини малюка до освітнього процесу як рівноправних учасників;
- інтеграція зусиль і гармонізація взаємин педагогічного колективу та батьківської громадськості в створенні сприятливих умов для ефективної роботи освітнього закладу;
- розвиток та формування педагогічної сім'ї, допомога батькам в реалізації їх педагогічної самоосвіти;
- корегування виховної діяльності родин з різним типом сімейного неблагополуччя [8, с. 9].

Виходячи з вищезазначеного, ми можемо прийти до висновку, що співпраця сім'ї та закладу дошкільної освіти є важливою умовою морального виховання дитини дошкільного віку, її соціалізації у людському середовищі. Педагогічне середовище розвитку дитини тісно залежить від взаємодії ЗДО та сім'ї. Від успішно організованої та реалізованої роботи з батьками залежить ефективність освітньої роботи над моральною сферою дитини у освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Алексєенко Т. Педагогічні проблеми молодї сім'ї : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 175 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А.М. Богуш; автор. кол.: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богиніч О.Л. та ін. Київ : 2012. 30 с. (Спец. випуск журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу»).
3. Закон України «Про дошкільну освіту» Київ : Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2001. 55 с. (Бібліотечка журналу «Дошкільне виховання»).
4. Закону України «Про Освіту» № 2145-IV від 05.09.2017. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-proosvitu> (дата звернення: 29.04.2020).
5. Лохвицька Л.В. Л Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.
6. Моральне виховання дітей: основні етапи й поради батькам. *Виховання дитини*. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/upbring/5912/> (дата звернення: 30.04.2020).
7. Морально-етичне виховання. «Мальва». *Комунальний заклад (ясла-садок) № 133 Криворізької міської ради*. URL: <http://zdo133.kr.ua/vihovatelyam/moralno-etchne-vihovannya/> (дата звернення: 01.05.2020).
8. Полякова О. Робота з батьками в дошкільному закладі. *Дошкільний навчальний заклад*. 2007. № 4. С. 2–16.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч 1. Від народження до трьох років / О.П. Аксьонова та ін.; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 204 с.
10. Роганова М.В. Виховання естетичного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку як основа їх духовності. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. *Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Науково-дослідний інститут духовного розвитку людини*, 2017. № 1. С. 184–194.
11. Чаговець А.І. Проблема взаємодії фізичного, морального й естетичного виховання у сучасній дошкільній педагогіці. *Обрії : наук.-пед. журнал / Івано-Франківський обл. ін-т післядипломної пед. освіти*. Івано-Франківськ, 2017. № 2(45). С. 19–23.

Балла Л.В.

старший викладач;

Овчиннікова А.Ю.

студентка,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

Харківської обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ І ДУХОВНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Художня література і усна народна творчість – невичерпне джерело мудрості, знань, духовності, краси. Крім того це – важливе джерело розвитку дитячого мовлення. Виховна та художня цінність цього виду мистецтва обумовлена специфікою засобів втілення в ньому художнього образу, насамперед, мовних засобів виразності, адже мова літературного твору є найкращою, найвищою формою літературного мовлення, якому діти прагнуть наслідувати. Казка – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнення» [2, с. 77].

Актуальність даної теми пов'язана з тим, що сьогодні стали незаслужено забуватися найбільш ефективні і перевірені засоби і методи виховання дітей. Казки є одним з найдавніших засобів морального, етичного виховання майбутніх поколінь.

Аналіз літературних джерел дозволив констатувати, що високо оцінювали роль казки у вихованні та розвитку особистості дитини К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Крутій, Д. Соколов, Л. Стрелкова та інші. Зокрема, Л.П. Стрелкова, наголошує на тому, що казка активізує уяву дитини, заставляє її співпереживати і внутрішньо співдіяти з персонажем, в результаті чого у дитини з'являються не лише нові знання і уявлення, але, що найголовніше, нове емоційне ставлення до оточуючого: до людей, предметів та явищ [1, с. 56].

Дитячі психологи вважають це великим упущенням батьків у справі виховання дітей. Багато малюків не чули ні про Колобка, ні про Червону Шапочку, ні про Івасика Телесика, і дуже шкода. Тому що діти, яким читають казки, швидше починають говорити, і не просто видають набір слів, а висловлюються цілими реченнями гарною літературною мовою. Багатьом дітям батьки не читають казки.

Казкотерапія – це найдавніший психолого-педагогічний метод. Він визнається як один з найефективніших видів естетотерапії для дітей (особливо дошкільного та молодшого шкільного віку) [5, с. 254].

Казкотерапія, звичайно, найбільш дитячий метод, тому що вона звернена до чистого дитячого початку кожної людини. Зразки усної народної творчості, які виникли і функціонують у дитячому середовищі: ігрові пісні, лічилки, жарти, дражнилки, мирилки, кричалки тощо [1, с. 226].

Вчені називають такі 5 основних причин демонстрування дитиною свого протесту проти соціуму: бажання привернути до себе увагу дорослого; бажання володарювати (завдання при роботі з казкою – навчити таку дитину відчувати незмінний тягар людини яка володіє владою-турботу про своїх підлеглих); помста дорослим; дитині страшно; у дитини не сформоване почуття міри (невихованість) [5, с. 258].

Через сприйняття казок ми виховуємо дитину, розвиваємо його внутрішній світ, лікуємо душу, даємо знання про закони життя і способи прояву творчої сили та кмітливості. Казка відома дітям з дошкільних років. Її привабливість – у сюжетності, таємничості, фантастичності. Неможливо уявити дитяче мислення без казки, живої, яскравої, яка засвоюється свідомістю, почуттями людини як певної сходинки людського мислення [4, с. 45].

Важливою рисою казкового епосу є яскраво виражена дидактична спрямованість казок. Це своєрідна історія життя, яка у доступній формі несе дітям історичну правду, інформацію про історію життя українського народу.

Для маленької дитини художня література й дитяча книжка є потужним засобом емоційного розвитку, тому що спостерігаючи за виразом обличчя дорослого, який читає книгу, та розглядаючи ілюстрації, дитина м намагається наслідувати вираз обличчя того, хто їй читає вірш, казку чи оповідання, копіює вираз обличчя персонажів літературних творів – показує як вони радіють, сумують, як дивуються. Слухаючи літературні твори, дитина вчиться радіти, співчувати та сумувати. Отже вона не тільки знайомиться з різними емоційними станами людини, а й тренується відчувати та передавати свої почуття. У дошкільному навчальному закладі жоден із жанрів літератури не користується такою популярністю, як казка. Прекрасний витвір народної фантазії, казка приваблює не тільки гуманістичними ідеями, а й досконалою формою, що є наслідком роботи над нею багатьох поколінь

казкарів. Казка – це усний народний твір, який виник у безпосередньому спілкуванні оповідача зі слухачами [3, с. 145].

Психологи, педагоги, лінгводидакти вважають казку дієвим засобом виховання й використовують її для розвитку різних сторін особистості дитини. Виразно, в доступній для дитини формі казки розкривають національні та загальнолюдські цінності, що склалися історично. Вони виступають своєрідною історією життя, яка в доступній формі несе дітям інформацію про історію життя українського народу.

Протягом тисячоліття народ видозмінював, опоетизовував історію, але ім'я та славу героя залишив незмінною. У казках збирається все варте уваги нащадків, це своєрідний сплав життєвого досвіду і мрій, реальності й вимислу, який вчить дітей і є скарбом народної дидактики. Саме тому вони потребують вивчення їх педагогічної цінності для розвитку та виховання дитини в дошкільний період.

Ученими доведено, що через емоційну взаємодію з образами діти засвоюють певні знання і уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють особистісні висновки. Адже, на думку К. Ушинського, дитина «...мислить образами, формами, фарбами, звуками», тому здатна до систематизації та усвідомлення знань через певні образи. Чим яскравішим є образ, тим сильніше впливає він на почуттєву сферу дитини, забезпечуючи міцність запам'ятання отриманої інформації. Яскраві образи у поєднанні з пізнавальною інформацією втілені саме у казках [2, с. 89].

Окрім читання, розповідання й бесіди, педагогами дослідниками А. Богуш, Н. Лисенко, підкреслено важливість застосування таких методів і форм роботи з казкою, як перегляд казок у телепередачах і кінофільмах, дидактичні ігри за мотивами казок, переказування знайомих творів дітьми, створення нових казок на старий лад, самостійне складання дітьми нових казок. Саме останні з перелічених методів виділяв видатний педагог В. Сухомлинський, стверджуючи, що створення казок один з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості й водночас важливий засіб розумового розвитку.

Отже, казка – найпопулярніший в дошкільному віці вид літературної творчості, що розкриває безмежний світ дитячої уяви. Найважливіша функція казки полягає у вияві моральних цінностей, засвоєння гуманних принципів, розвитку мовлення, здатності до етичних суджень і оцінок, формуванні у слухачів дружніх відносин, любові до рідної землі.

Список використаних джерел:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Кононко О.Л. Душевність, людяність, щирість // Дошкільне виховання. – 1999. – № 2. – С. 8–9.
3. Лещенко О.М. Естетичне виховання дітей дошкільного віку // Дошкільне виховання. – 2003. – № 9. – С. 12-16.
4. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Книга для трудных родителей. – М.: Роман-Газета, 1994. – 269 с.
5. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошк. возр. – Харьков: Фолио, 1996. – 464 с.

Джежер-Личова С.М.

вихователь-методист,

КЗДО № 1 «Малютко», м. Сватове

ЕМПАУЕРМЕНТ-ПЕДАГОГІКА – ЦЕ ШЛЯХ ВІД МОТИВАЦІЇ І НАТХНЕННЯ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Наш час – це ера цивілізації, епоха організаційних та інформаційних технологій, епоха технічної культури, епоха відповідального, дбайливого ставлення до довкілля та здоров'я людини. Новому періоду розвитку людства має відповідати нова філософія освіти, нові системи, нові моделі навчання.

Сталий розвиток – це стабільний, збалансований розвиток економічної та соціальної сфер при раціональному використанні екологічних ресурсів для забезпечення здорового та якісного життя нинішніх та майбутніх поколінь. Освіта для сталого розвитку в навчальному процесі передбачають такі зміни:

1. Для педагогів – це перехід від передачі знань до створення умов для їх активного засвоєння та отримання практичного досвіду.
2. Для дітей – це перехід від пасивного засвоєння знань до активного їх пошуку, практичного осмислення (висловлювати та відстоювати

власну точку зору, вміти приймати самостійні рішення у власному повсякденному житті).

Освітня стратегія і тактика в інтересах сталого розвитку реалізується на засадах одного з напрямів гуманістичної педагогіки – педагогіки емпвауерменту (з англ. empowerment – надання людині мотивації й натхнення до дії) [1, с. 56].

Працюючи над проблемою формування в дітей дошкільного віку соціально доцільної поведінки на засадах педагогіки «емпауерменту», перед нами постали певні питання:

– Як побудувати роботу з виховання культури ресурсозбереження у дітей дошкільного віку?

– Як зробити освітній процес не відірваним від реального життя?

Звернувшись до досвіду зарубіжних країн, побачили, що процес провадження сталого розвитку за кордоном почався значно раніше, ніж в нашій країні. Там велика увага приділяється викладанню наук про Землю, про життя. Важливе значення в цьому процесі мають спеціальні господарства, в яких діти можуть спілкуватися з тваринами, доглядати за ними.

У Західній Європі екологічне виховання починається з трьох років. В дитячих садках Болгарії дітей знайомлять із природою в процесі ігор, в їхній трудовій діяльності на присадибних ділянках. У Норвегії працівники дитячих садків зобов'язані мати спеціальну підготовку, повинні знати основи екології та охорони природи, стан природних ресурсів своєї країни, володіти методиками екологічної освіти і виховання. Фінляндія – систематичне екологічне дошкільне навчання починає з 5 років у спеціальних Центрах природи. Цікава форма залучення дітей до природи є у Швеції, де вже 40 років працюють лісові школи – школи Мулле, створені за ініціативою Госта Фрома.

Вигадана Госта Фромом казка з роками втілилась у стрімку науку (педагогіка+екологія) і широку практику природних шкіл Швеції у вигляді так званих «сходинок розвитку». На першій сходинці дітей вчать любити природу, щоб малюку було приємно і весело в будь-яку погоду. На другій – малюк сповнений вражень і вчиться спостерігати за природним довкіллям. На третій – дитина починає розуміти, що все живе і неживе в природі взаємопов'язано. На четвертій – дитина впевнюється, що люди можуть впливати на природу, але це природі, не завжди на користь. Іноді навіть на шкоду! На п'ятій сходинці – дитина починає розуміти, що вона теж частинка природи, яку треба берегти, а не

руйнувати. Шоста сходинка – доросла людина приймає рішення, від яких залежить не лише екологія країни, але й життя людини в ній.

Упродовж останніх шести років в Україні діє спільний зі Швецією проект «Освіта для сталого розвитку в дії». Одна з часток цього проекту втілений у життя дитячих садків нашого міста у вигляді книжечки «Чепурик- захисник довкілля». Тому ми залучили в життя нашої групи іграшкового персонажа Чепурика, який слідкує за станом довкілля в нашому місті. Разом з ним діти ходять на прогулянки, екскурсії, проводять досліди, вчаться раціонально використовувати природні ресурси, берегти природу та жити за принципом трьох «з» – зменшуй, збирай, застосовуй [2, с. 1-19].

Працюючи за програмою «Дошкільнятам – освіту для сталого розвитку», Н. Гавриш, О. Пометун, впроваджували в роботу сучасні підходи до організації навчального процесу, переплітаючи економічні, соціальні й екологічні аспекти життя людини [5].

Так, наприклад, інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку через еколого-інформаційні листівки – «Бережи воду», «Маленькі таємниці великої економіки», « Не паліть листя – не забруднюйте повітря», буклети «Пластикові пакети в смітті – проблема для нащадків», «Не будь байдужим – захисти рідну землю!», які спонукали дорослих замислитися над своєю життєвою позицією. Виготовлення з дітьми та батьками книги «Скарг природи Сватівщини» дало змогу побачити наслідки «господарування» людини в природі рідного краю. Тому діти та батьківська громада активно взяли участь у екологічних акціях: «Здай батарейку – збережи природу рідного міста», «Збережи ялинку», «Бережи воду!», «Здай макалатуру – збережи ліс», «Зимою кожній пташині – по зернині», «Природа наш дім, сміттю немає місця в нім», «Паперові відходи, які допоможуть зберегти природні ресурси», «Вода – скарб природи», сімейний проект «Посади дерево роду». Спільно з батьками та дітьми провели брей-ринг « Життя без сміття», розваги «Свято Картоплі», «Теремок на новий лад». Наші діти стали членами Всеукраїнської дитячої спілки «Екологічна варта» та отримали право носити значок цієї організації. Це дало дітям упевненості в тому, що вони в змозі захищати природу, а тому звикають жити за принципами сталого розвитку, починають контролювати не лише свої дії та дії одне одного, а і дії дорослих та батьків. Тобто діти стають ініціаторами дій, спрямованих на сталий розвиток. Дошкільнята взяли участь в інтернет – конкурсах «Екологічної варти»: «Замість

ялинка – зимовий букет», «Пташиний друг». Виготовили разом з вихователем «Екологічну абетку» з правилами природокористування. За ініціативою дітей, батьківська громада долучилась до челленджа ««Екоторбинка замість пластикового пакету», розмістивши світлини з екоторбинами на стенді «А вам слабо?». Та стали активними учасниками ярмарку «Шедеври з побутових відходів» та міської благодійної акції «Віддай якщо не носиш, візьми якщо потрібно».

Інтенсивне зміна навколишнього життя, активне проникнення науково-технічного прогресу в усі її сфери диктують педагогу необхідність вибирати більш ефективні засоби навчання і виховання на основі сучасних методів і нових інтегрованих технологій.

На мій погляд одним з перспективних методів по впровадженню ідей сталого розвитку є метод проектної діяльності. Він ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході до навчання і виховання, розвиває пізнавальний інтерес до різних областей знань, формує навички співпраці, дає дитині можливість експериментувати, синтезувати отримані знання, розвивати творчі здібності та комунікативні навички. А найголовніше – у роботі над проектами можна вдало поєднувати різні методи, прийоми та форми діяльності дітей, такі як:

- ТРВЗ;
- Методи критичного мислення кола Лоуллія та риба Фішбоун, кубик Блума;
- Методика схем-моделей у лексично-граматичній роботі (автор Крутій К.);
- Коректурні таблиці Н. Гавриш;
- моделювання;
- спостереження;
- експериментування;
- практично-дослідницька діяльність;
- різні види ігор;
- образотворча діяльність;
- міні-музеї;
- асоціативні вправи (подивитися на звичне незвичним поглядом);
- створення колекцій;
- віртуальні та реальні екскурсії;
- Сторітеллінг;
- STREAM-лабораторії;

– участь в дитячих екологічних організаціях (Всеукраїнська дитяча організація «Екологічна варта», наприклад).

Проектування також орієнтоване на унікальні відносини «дитина-дорослий», які будуються на співучасті в діяльності. Вирішуючи пізнавально-практичні завдання разом з дорослими і однолітками, діти вчать сумніватися, мислити критично. Пережиті при цьому позитивні емоції підвищують впевненість в своїх силах, спонукають до нового пошуку знань, до перевірки наявних. Вчать орієнтуватися в інформаційному просторі, виконувати соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника), бачити проблему, аналізувати її з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки, приймати рішення [3, с. 14-16].

В результаті проектно-дослідницької діяльності дошкільники дізналися, як заощаджувати ресурси, приводячи власні приклади втілення цих правил в реальному житті. Діти аргументовано доводять свою думку, чому важливо заощаджувати ресурси планети Земля, як це може позначити на подальшому існуванні людей на планеті. Дошкільники вміють проводити власні досліди для визначення важливості збереження чистоти природи, ощадливого використання електроенергії, води, а також активно залучають до цього батьків.

Застосування педагогіки «Емпаумерменту», починаючи з дошкільного віку, може стати змістовним ядром виходу з кризової ситуації, вирішенням проблеми погіршення загального стану планети, а згодом і вирішення таких нагальних проблем, як соціалізація в суспільстві та формування природо-екологічної компетенції дошкільників, продиктована нормативами Базового компонента дошкільної освіти в Україні.

Список використаних джерел:

1. Висоцька О.Є. Освіта для сталого розвитку. Дніпропетровськ : «Роял Принт», 2011. С. 201.
2. Данчева О., Гуркіна Н., Цибульський А. Чепурик – захисник довкілля, Міністерство регіонального розвитку будівництва та житлово-комунального господарства України, швейцарсько-українського проекту «Підтримка децентралізації в Україні -Despro» та Сватівського міського голови Рибалко Е.В. 2015. С. 19.
3. Маршицька В. Екологічні проекти. *Дошкільне виховання*. 2001. № 5. С. 14–16.

4. Підліснюк В., Рудик І., Кириленко В., Вишенська І., Маслюківська О. Сталий розвиток суспільства: роль освіти. Київ : видавництво СПД «Ковальчук», 2005. С. 89.

5. Гавриш Н., Пометун О. Парціальна програма дошкільнятам – освіта для сталого розвитку. 2019. С. 23.

Плекан Т.О.

аспірантка,

Науковий керівник: Чайка В.М.

доктор педагогічних наук, професор,

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ВПЛИВ ІНТЕГРАЦІЇ ВИДІВ ДИТЯЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасному світі гостро стоїть проблема всебічного розвитку компетентної особистості, яка готова бути самостійною у прийнятті своїх рішень та готовим брати на себе відповідальність. Центром освітнього процесу є дитина: її унікальність та розвиток життєвонеобхідних вмінь і навичок; висуваються якісно нові вимоги до організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

Зважаючи на одну з особливостей дітей дошкільного віку – цілісне сприймання навколишнього середовища, важливо, щоб навчання та формування певних вмінь та навичок відбувалось у системі. Інтеграція – це процес, який спрямований на те, щоб зробити навчання та виховання цілісним і систематичним.

Результати аналізу історико-педагогічних досліджень свідчать, що проблему інтеграції в освіті приділялася увага в усі періоди розвитку педагогіки і школи, як вітчизняної, так і зарубіжної. Серед вітчизняних науковців, які досліджували цю тему були: Л. Барилкіна, Л. Вороніна, Н. Гавришин, С. Гончаренко, І. Дьоміна, Н. Захарова, М. Іванук, А. Коломієць, Н. Костюк, С. Клепко, К. Крутій, А. Макаренко, Ю. Мальований, А. Миронов, М. Прокоф'єва, О. Савченко, О. Сніса-

ренко, В. Сухомлинський, С. Тадіян, К. Ушинський та ін. Загалом ця проблематика досліджувалася в дисертаційних працях (Р. Гуревич, О. Левчук, Л. Медведєва, С. Старченко, Ю. Сьомін, Т. Тарасова, О. Тимошенко, М. Чапаєв, О. Янзіна та ін.).

Проблему «інтеграції в освіті» у своїх працях висвітлили такі зарубіжні науковці, як: Б. Ананьєв, Б. Алібутаєва, С. Архангельський, Б. Блум, А. Данилюк, Дж. Дьбюї, Б. Єсіпов, Б. Кедров, Г. Кершенштейнер, С. Ковалік, Я.А. Коменський, К. Колесіна, Ю. Колягін, М. Ланг, С. Матісон, Б. Новик, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, О. Спіркін, Р. Тайлер, В. Тьютін, М. Фрімен та ін.

У процесі дослідження семантики поняття «інтеграція» у контексті сучасних дискусій, виявлено відсутність єдиних термінологічних підходів до його визначення.

Так, у педагогічному словнику зазначено таке визначення інтеграції – від латинської «*integratio*» – доповнення, відбудова цілого (*integer* – ціле), з'єднання до купи деяких частин чи елементів. У даному випадку поняття «ціле» розглядається як структурно упорядкована система, що виконує визначені функції [2, с. 135].

Так, Н. Костюк, трактує інтеграцію, як процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [3, с. 8].

Найбільш точно дефініцію інтеграції трактує М. Прокоф'єва: «Інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжуються встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [4, с. 9].

Інтеграція є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми сучасної дошкільної освіти. Вже сьогодні є очевидним, що інтеграція, як метод створює оптимальні умови діяльності вихователів та дітей, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання та виховання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм у навчально-виховній діяльності, що має вплив на ефективність

сприйняття дошкільниками навколишнього світу, формування нових навичок і вмінь, виховання позитивних якостей особистості. Вона стає для всіх її учасників – і вихователів, і дітей, і батьків – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети.

Кожне вміння дитини важливо формувати у системі, а не епізодично, тому рекомендуємо інтегрувати види дитячої діяльності з метою виховання самостійності дітей дошкільного віку.

Важливою умовою інтеграції видів дитячої діяльності є пошук точок об'єднання. Інтеграція видів дитячої діяльності можлива, як в середині груп подібних видів діяльності (наприклад, види ігрової діяльності), так і між видами, які відрізняються за суттю та напрямком, але об'єднує їх один елемент (наприклад, мета: виховання самостійних умінь).

Важливими умовами інтеграції видів дитячої діяльності у вихованні самостійності є:

1) визначати мету та об'єкт інтеграції в навчально-виховному процесі;

2) чітко виділяти досліджувані питання інтегрованого явища, знайти точки об'єднання при виборі методів та форм;

3) розвивати усі процеси сприймання на кожному з етапів реалізації діяльності («чутливе вухо», «гостре око», «вмілі руки» (О. Савченко));

4) вихователь, у ролі партнера, який діє на рівні з дітьми. Наголошуємо, що педагог повинен завжди прийти на допомогу та допомогти порадою чи прикладом у виконанні дошкільником самостійної діяльності.

При партнерському стилі взаємодії дорослому не потрібно поспішати для досягнення результату, не потрібно все одразу пояснювати і підказувати, можливим є вільний пошук і допускається можливість і навіть необхідність помилки дитиною [5, с. 714];

5) добровільна участь дошкільника у запропонованому виді діяльності;

6) на перших етапах вихователь повинен запропонувати та пояснити алгоритм реалізації діяльності, надалі дошкільник самостійно обирає план дій;

7) в ході виконання завдання дитина повинна відчувати позитивні емоції, процес виконання повинен бути цікавим для неї.

Теоретичний аналіз проблеми дав змогу визначити такі переваги інтеграції видів дитячої діяльності у вихованні дітей дошкільного віку:

- врахування індивідуальних вікових особливостей дошкільника;
- формування навичок і вмінь у системі, відповідно до вікових особливостей дошкільника;
- інтенсивний розвиток когнітивних, діяльнісних, мотиваційних та емоційних процесів, як обов'язкових елементів самостійної діяльності;
- цілісне та ґрунтовне утворення нових навичок шляхом формування їх з кількох позицій;
- різноманітність форм і методів у виховній діяльності;
- формування вмінь у дітей швидко приймати рішення, критично і творчо мислити і синтезувати знання, вміння і навички у нових умовах;
- вдосконалення навичок системного мислення.

Вивчаючи можливості інтеграції в навчально-виховному процесі закладів дошкільної освіти, можна зробити висновок, що за цією методикою – майбутнє. У такий спосіб дошкільник розвивається всесторонньо та систематично; відбувається інтенсивний розвиток когнітивних процесів; формується високий рівень мотивації до виконання дій самостійно; розвиток допитливості, творчих вмінь; сприяє становленню особистості, яка готова приймати рішення самостійно.

Список використаних джерел:

1. Гавриш Н. В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти / Н. Гавриш // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 1(1). – С. 16–20.
2. Каджаспирова Г. М., Каджаспиров.А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия, 2001. 368 с.
3. Костюк Н. Т. Интеграция современного научного знания как философская проблема. Киев: Вища школа, 1984. С. 7-52.
4. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Прокоф'єва Марина Юріївна ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 25 с.
5. Тимошенко И.И. Интеграция различных видов детской деятельности при обучении иностранному языку / Тимошенко И., Баранова Н. // Молодой учёный. – 2016. – № 27(131). – С. 714-715.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Волощук І.А.

кандидат педагогічних наук, старший викладач;

Семенко О.В.

студентка,

Криворізький державний педагогічний університет

МОБІЛЬНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ НЕПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Якісна освіта людини, і учня зокрема, є основою розвитку сталого суспільства. Основною метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і компетентностей, необхідних для успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2].

Саме сучасний випускник закладу освіти повинен стати тією рушійною силою, що буде вносити позитивні зміни у суспільство, а тому основною його задачею стає отримання якісної освіти, зокрема з дисциплін природничо-математичного циклу.

Як зазначено в Проєкті концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, в якому учні отримують навички і вміння самостійно оволодівати знанням протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності. Освіта має продукувати особистостей, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних

громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці. Освіта має стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів [1].

Проте, у програмах навчальних закладів середньої освіти відбувається скорочення годин на вивчення такого предмету як математика. Так, в класах суспільно-гуманітарного профілю на вивчення математики приділяється лише 3 години на тиждень, що на нашу думку не тільки не сприяє якісному засвоєнню предмету, а ще й обмежує можливості випускника скласти зовнішнє незалежне оцінювання з математики на високий бал.

Перспективним напрямом вирішення цієї проблеми є створення нової моделі навчання учня – моделі змішаного навчання, спрямовану на інтеграцію різних форм організації навчання (зокрема, класних та позакласних) на основі посилення ролі самостійної роботи. При цьому дієвим інструментом удосконалення організації навчального процесу є мобільні інформаційно-комунікаційні технології (МІКТ), що не тільки сприяють підтримці традиційних форм організації навчання, а є новим етапом розвитку освіти, ефективним і гнучким способом задоволення потреб учнів у здобуванні нових знань.

У зв'язку з вище зазначеним, предметом дослідження обрано використання мобільних інформаційно-комунікаційних технологій навчання у процесі навчання математики учнями гуманітарного профілю, а метою дослідження – розробка мобільного математичного персонального навчального середовища учня гуманітарного профілю та апробувати його в системі освіти старшої школи.

Для досягнення мети були поставлені завдання, розв'язання яких виконувалося в таких напрямках: аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури з метою виявлення особливостей використання мобільних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання математики; обґрунтування моделі змішаного навчання математики учня гуманітарного профілю на основі використання мобільних інформаційно-комунікаційних технологій; підбір засобів мобільних інформаційно-комунікаційних технологій для створення мобільного математичного персонального навчального середовища учня гуманітарного профілю старшої школи для підвищення навчальних досягнень.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувались такі методи досліджень: теоретичні – аналіз статей і матеріалів конференцій з проблеми

дослідження, ресурсів Інтернет з метою обґрунтування моделі змішаного навчання учнів старших класів та мобільних засобів, що сприятимуть побудові мобільного математичного персонального навчального середовища учня, що сприятимуть підвищенню його навчальних досягнень з математики; емпіричні – апробація методики навчання математики учнів гуманітарного профілю засобами мобільних ІКТ.

Використання мобільних ІКТ навчання у старших класах надає учням можливості [4]:

- раціонально планувати організацію своєї самостійної роботи;
- самостійно опановувати навчальний матеріал під керівництвом віртуального вчителя;
- візуалізувати навчальний матеріал за допомогою додатків доповненої реальності;
- переглядати теоретичний матеріал перед заняттями;
- підтримувати зв'язок із вчителем та іншими учнями;
- обмінюватися навчальними матеріалами;
- отримувати консультацію вчителя;
- виконувати навчальні завдання у предметних мобільних додатках;
- самостійно організовувати самоперевірку власних знань.

Мобільні системи комп'ютерної математики – це web-орієнтовані програмні засоби, що можуть бути або завантажені на мобільний пристрій, або давати мобільний доступ, використання яких надає можливість користувачеві виконувати різноманітні математичні операції, візуалізувати геометричні та стереометричні побудови.

Отже, використання мобільних ІКТ в процесі навчання надає можливість інтенсифікації навчального процесу незалежно від місця, в якому відбувається навчальна діяльність учня. Це створює умови для побудови моделі змішаного навчання учня, що сприятиме повсякчасному отриманню знань та вмінню вибудовувати свою самостійну роботу.

Поняття змішаного навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій набуває в системі освіти все більше прихильників, оскільки змішане навчання – це педагогічно виважене поєднання технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання, спрямоване на інтеграцію аудиторного та позааудиторного навчання [3].

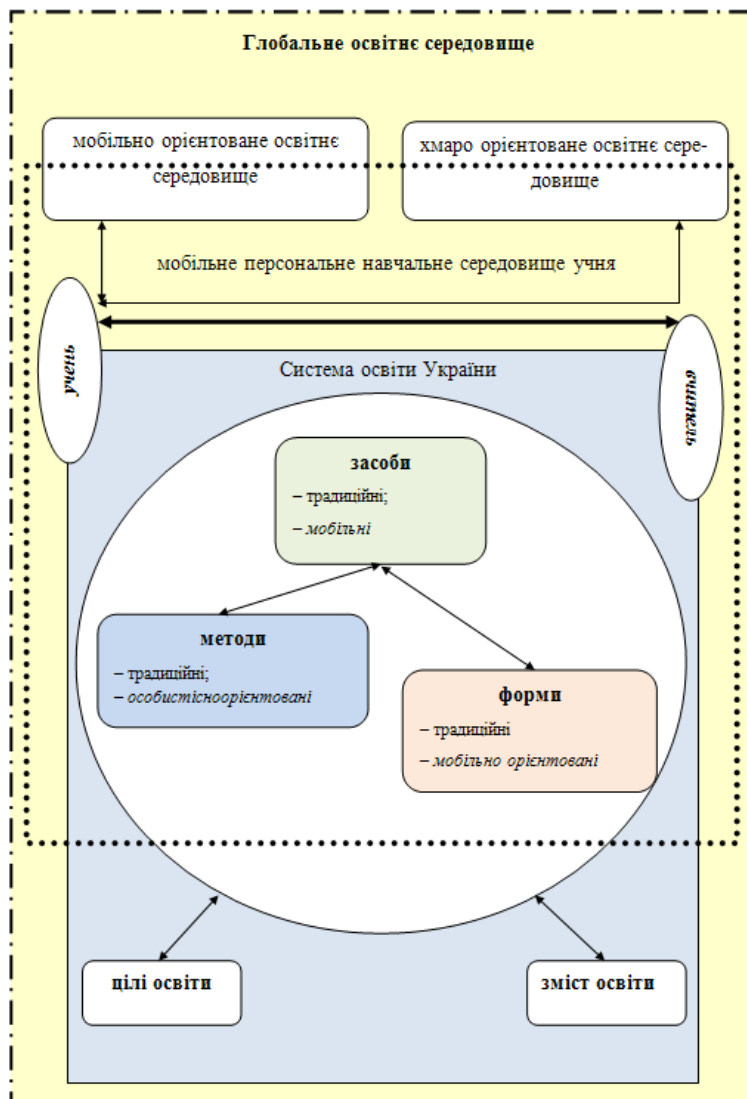
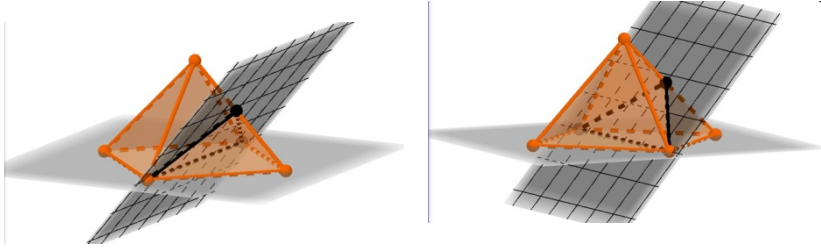


Рис. 1. Модель змішаного навчання

Так, наприклад, в процесі вивчення теми «Многогранники» (11 клас) доцільним є візуалізація стереометричних зображень за допомогою програми доповненої реальності (VRGeometry). За допомогою цієї

програми учні можуть будувати 3D моделі пірамід, їх перерізи, обчислювати площу бічної поверхні, повної поверхні та об'єми.



**Рис. 2. Електронна модель піраміди.
Демонстрація перерізу піраміди площиною**

Після побудови рисунка в системі VRGeometry, учням легше встановити вид перерізу та зрозуміти розміщення кута нахилу перерізу до площини основи (див. рис. 2).

Отже, провідними мобільними засобами навчання математики, що можуть бути використані в процесі побудови мобільного персонального навчального середовища учня, стають: програмні засоби навчання, які включають в себе навчальні системи, тренажери, тестові системи; пошукові системи та різноманітні бази даних (електронні бібліотеки, Інтернет-енциклопедії, відеоуроки тощо); засоби для організації спілкування (електронна пошта, мобільні Інтернет-месенджери, соціальні мережі).

Список використаних джерел:

1. Attwell G. Personal Learning Environments – the future of eLearning? [Electronic resource] / Graham Attwell // eLearning Papers. – 2007. – Vol 2. – №1. – Access mode: <http://www.elearningpapers.eu>
2. Про освіту : Закон № 2145-VII [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – 05.09.2017. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Рашевська Н. В. Модель комбінованого навчання у вищій школі України / Рашевська Н. В., Семеріков С. О., Словак К. І., Стрюк А. М. // Сборник научных трудов – Харків : Міськдрук, 2011. – С. 54–59.

4. Рашевська Н. В. Персональне навчальне середовище учня ліцею профільного рівня як складова моделі змішаного навчання / Н. В. Рашевська, А. М. Рашевська // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Випуск № 7. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2016. – С. 16–23.

Чорноус О.В.

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки*

Національної академії педагогічних наук України

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ І РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

В світлі реалізації сукупності особистісних здібностей кожного учня та формування мотивації і розвитку пізнавальних здібностей в умовах проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії, можна виокремити принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії і розвитку пізнавальних здібностей учнів за допомогою використання мультимедійних технологій, як інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії. Даний принцип визначається як право учня на свідомий і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів власної освіти, до яких відносять: особистісний зміст навчання, індивідуалізовані цілі, завдання, темп, форми, методи, системи контролю, оцінювання тощо. Роль вчителя в умовах створення і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії і розвитку та формуванню мотивації пізнавальних здібностей учнів за допомогою використання мультимедійних технологій, як інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії полягає, зокрема, у «озброєнні» учня «необхідним діяльнісним інструментарієм». Це означає, насамперед, уміння ставити мету, свідомо обирати спосіб її досягнення, складання власних елементів освітньої траєкторії за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому

середовищі [1, с. 20]. Певна річ, що вибір і творчий пошук у навчально-виховному процесі має креативний характер і включає створення власного світосприйняття, формування чіткої життєвої позиції, уміння аналізувати інформацію і формувати особисту точку зору. У зв'язку з цим одним із напрямів організації навчально-виховного процесу в гімназії має бути діагностика та розвиток загальнонавчальних компетентностей учнів, вивчення їх пізнавальних можливостей, організацію психолого-педагогічного супроводу процесу формування та розвитку їх пізнавальних мотивів та інтересів, що вимагає впровадження диференційованого підходу у навчанні для підвищення мотивації в умовах проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії. Значну роль у забезпеченні процесу формування цих якостей можуть відігравати мультимедійні технології навчання, як складник інформаційно-комунікаційного освітнього середовища гімназії. Мультимедійна візуалізація ефективно забезпечує реалізацію різноманітних методів, прийомів і технік, які можуть бути використані як на заняттях з інваріантних навчальних предметів, так і на курсах за вибором і спецкурсах. Інтерес, як зазначають психологи – це мотиви особистості, що виражають особистісну спрямованість на пізнання певних об'єктів або явищ життя й визначають разом з тим її більш-менш постійну схильність до певних видів діяльності. Під формуванням мотивації і розвитку пізнавальних здібностей учнів засобами мультимедійних технологій в умовах проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії, розуміємо систему знань, умінь та досвіду самостійної навчальної діяльності учнів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, сформованих на основі позитивної мотивації та емоційно-цільового ставлення до навчання [2, с. 395]. Формування мотивації і розвитку пізнавальних здібностей та загальнонавчальні компетентності вважаємо комплексними, які включають досвід здійснення різних видів навчальної діяльності, необхідних учням для самостійного оволодіння знаннями за допомогою засобів інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища.

Умовою й результатом сучасного навчання є наявність в учнів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку в умовах проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища

гімназії та за допомогою мультимедійних технологій як складника навчально-методичного комплексу для формування мотивації і розвитку пізнавальних здібностей учнів. Ефективності цього процесу має сприяти створення ситуації успіху. Вибір інтересу як індивідуально-типологічної особливості людини заснований на відомих його властивостях. Пізнавальний інтерес розширює й поглиблює знання, уміння й навички людини в тій області, що цікавить; активізує і формує пізнавальні процеси й творчість особистості; забезпечує емоційне задоволення, що спонукує до тривалих занять діяльністю, що цікавить людину [3, с. 300].

До дидактичних особливостей процесу диференціації навчання можна віднести впровадження групових форм навчання. Навчальні групи створюються на основі врахування так званих типологічних ознак, які визначаються педагогами-дослідниками в залежності від дидактичної мети здійснення процесу диференціації. До таких ознак можна віднести наступні: успішність, самостійність, навчальні здібності, пізнавальні інтереси, навчальні мотиви й ставлення до навчання, темп навчання, навченість, навчальні уміння, темперамент, побажання тощо. Ми пропонуємо створювати в класі з кожного навчального предмета ініціативну групу учнів, які цікавляться даним предметом і розширюють свої знання позанавчальною програмою засобами мультимедіа, інформаційно-комунікаційними технологіями в освіті тощо. Для них створюється ситуація успіху, вони стають організаторами у малих навчальних групах і керують навчанням учнів, які мають різний рівень успішності з даного предмета і не проявляють особливої зацікавленості. Організатори керуючи роботою групи в процесі виконання навчальних завдань, формування мотивації і розвитку пізнавальних здібностей шліфують та удосконалюють основні структурні етапи навчальної діяльності як своєї так і членів малої групи використовуючи засоби мультимедійних технологій в умовах проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії [4, с. 107]. З погляду основного принципу вітчизняної психології – єдності свідомості й діяльності – щоб навчити учнів вчитися, треба дати їм знання того, як раціонально організувати й здійснити свою навчальну діяльність і надати можливість застосувати ці знання на практиці. Тому формування мотивації і розвитку пізнавальних здібностей учнів засобами мультимедійних технологій як частини інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії, знаменує перехід від традиційної декларації «уміння вчитися» до реального

засвоєння учнями цілісної системи методів пізнання. Знання здобуваються й проявляються тільки в діяльності, за вміннями й навичками завжди знаходиться дія з певними характеристиками; результат навчальної діяльності – розвиток учня, якісні зміни в його психіці.

Список використаних джерел:

1. Васьківська Г. О. Дидактичні умови реалізації інтерактивних технологій навчання у процесі формування у старшокласників системи знань про людину / Г. О. Васьківська // Молодь і ринок. – 2013. – № 1(96). – С. 18–22.
2. Заболотний В. Ф. Впровадження мультимедіа під час вивчення методики навчання фізики: збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. Вип. 43. С. 392-399.
3. Трубачева С. Е., Черноус О.В. Метапредметна діяльність старшокласників в умовах профільного навчання. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Випуск 1(38). С. 298-302.
4. Трубачева С. Е. Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу [Текст] / С. Е. Трубачева, С. І. Трубачев // Педагогіка: традиції и інновації: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (г. Запорозьке, 17-18 лютого 2017 г.) – Херсон : Издательский дом «Гельветика», 2017. – Ч. II. – С.105-108.

Наукове видання

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ШЛЯХИ
РЕФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК**

МАТЕРІАЛИ
II НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: В. Удовиченко

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 28.05.2020. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,74. Тираж 100. Замовлення № 0520-122.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.