

МАТЕРІАЛИ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ:  
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

(26-27 березня 2021 р.)

Одеса  
2021

УДК 37(063)  
А 43

**Актуальні проблеми педагогічної науки: досвід та перспективи.** Матеріали науково-практичної конференції (м. Одеса, 26-27 березня 2021 р.). – Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2021. – 124 с.  
ISBN 978-966-992-442-1

У збірнику представлені матеріали науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогічної науки: досвід та перспективи». Розглядаються загальні питання теорії та методики навчання, теорії і методики управління освітою, дошкільної педагогіки та інше.

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

УДК 37(063)

ISBN 978-966-992-442-1

© Колектив авторів, 2021  
© Видавництво «Молодий вчений», 2021

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Вихрущ Н.Б.**

РОЗВИТОК ЯПОНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА  
В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ ...7

**Герасименко А.С.**

АНТРОПОЛОГІЧНІ МОТИВИ  
ПЕДАГОГІЧНОГО ФІЛОСОФУВАННЯ ПАМФІЛА ЮРКЕВИЧА ..... 10

**Гобозашвілі А.О.**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕОЛОГІЇ ТА ПРИНЦИПІВ ВИХОВАННЯ  
НІМЕЦЬКОЇ МОЛОДІ ..... 13

**Карабут Ю.А.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ А.С. МАКАРЕНКА  
ТА ОЦІНКА НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ  
ЗАРУБІЖНИМИ ДОСЛІДНИКАМИ ..... 16

**Подволоцкая Е.С.**

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ  
ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОБРАЗА ВО ВРЕМЯ РАБОТЫ  
НА ПЛЕНЭРЕ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
ДИЗАЙНЕРСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ..... 20

**Рябокін А.О.**

РИМО-ІРЛАНДСЬКА ВЧЕНА ТРАДИЦІЯ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ..... 23

**Тягній О.**

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ  
МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ  
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ..... 26

### ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

**Костюк О.М.**

ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ  
В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ..... 31

**Лавренчук Ю.С.**

КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ ІНТЕГРАЦІЇ АУДІЮВАННЯ-ПИСЬМО  
ЯК ОСНОВА ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВСЬКИХ ТЕКСТІВ  
НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 35

**Романюта А.М.**

МЕТОДИКА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ  
КЛАСІВ НА УРОКАХ «НАВКОЛИШНІЙ СВІТ»..... 39

**Сітнікова Д.Р., Холоденко О.В.**

ВИКОРИСТАННЯ АСОЦІАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ..... 43

**Степчук Н.В., Хома Т.В.**

СПЕЦИФІКА ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ  
НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... 47

**Чава Г.Ф.**

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ:  
МЕТОДИКА, ПОШУК, РЕЗУЛЬТАТ ..... 51

## **КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**

**Толкунова М.П.**

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНОГО МАЛЮВАННЯ  
В РОБОТІ З РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ  
У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 55

## **СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

**Канівець А.Ю.**

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ  
МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО РОБОТИ  
З ВРАЗЛИВОЮ КАТЕГОРІЄЮ НАСЕЛЕННЯ..... 58

## **ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

**Бережна Л.В.**

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ВЧИТЕЛЯ ЗДАТНОГО КРЕАТИВНО ВИРІШУВАТИ  
ПРОФЕСІЙНІ ЗАВДАННЯ ..... 62

**Горбачова Л.С.**

ПОШУКИ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ГАЛУЗЗЮ  
В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ.....65

**Синявська Н.О.**

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ  
В ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ .....69

**Щербак І.В.**

ДЕФІНІЦІЯ ГЛОБАЛЬНИХ ІНДИКАТОРІВ  
ДЛЯ АНАЛІЗУ СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ  
ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ .....74

## **ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

**Наумець Л.А.**

СТРУКТУРА ТА СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ОСВІТНЬОГО КОНСУЛЬТАНТА ЯК ОСНОВА  
ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ-ДОРАДНИКІВ.....78

**Піндосова Т.С.**

ПРИЙОМИ КОРЕКЦІЇ ПОМИЛОК В УСНОМУ МОВЛЕННІ  
СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....81

**Ратій Ю.М.**

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ  
МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ  
У ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....85

**Соломка М.І., Лошкова І.А.**

ПОЄДНАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕСТРАДНОГО  
ТА НАРОДНОГО СПІВУ НА ЗАНЯТТЯХ  
З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ ТА СОЛЬНОГО СПІВУ .....89

**Шепуга О.М.**

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ  
МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ .....93

## **ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

**Бородін Я.В., Курчатова А.В.**

РОЗУМОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ВЕКТОР ТВОРЧОСТІ  
ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....97

## ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

**Старко Г.Г.**

СТВОРЕННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТА СТРУКТУРИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	102
---	-----

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

**Гомотюк О.Є.**

ПОГЛЯДИ М. ДРАГОМАНОВА НА ОСВІТУ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ .....	106
--	-----

**Довгополик К.А.**

SMART-КОМПЛЕКС ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	110
--	-----

**Кудикіна Н.В., Прохорова Н.А.**

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	114
--	-----

**Махровська Н.А., Погромська Г.С.**

ПОРІВНЯННЯ СУЧАСНИХ ЕЛЕКТРОННИХ СЕРВІСІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕСТУВАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ .....	116
--	-----

## **ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

**Вихрущ Н.Б.**

*кандидат педагогічних наук,*

*Львівський національний університет імені Івана Франка*

### **РОЗВИТОК ЯПОНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

Вражаючі досягнення Японії у економіці, стрімке зростання передових технологій та інновацій викликають особливий інтерес серед науковців та світового суспільства. За таких умов особливого значення набувають ретроспективні дослідження системи японського шкільництва. Адже школа є основою соціально-економічного розвитку держави.

У другій половині ХІХ століття шкільна система Японії була організована за європейським зразком. Майже всі професори шкіл стажувались у Європі або Америці. Управління системою шкіл покладалося на державу. Закон про освіту 1872 року запровадив обов'язкове навчання у школі. За його виконанням слідкували дуже ретельно, про що свідчать статистичні дані за 1923 рік. Школу відвідували 99,43% хлопців з числа тих, що були зобов'язані навчатися, і 99,15% дівчат [4, с. 3]. Виховання та навчання школярів ґрунтувалися на принципі про необхідність навчання для морального та матеріального вдосконалення, для покращення умов існування, оскільки неосвіченість веде до злиднів, які гноблять суспільство [3, с. 60].

Слушною у наш час є думка відомого японського педагога С. Судзукі про те, що всі люди народжуються з однаковим потенціалом та за умови докладання певних зусиль можуть стати талановитими [1, с. 39].

Дітей привчали до праці ще у дитячих садках з моменту, як вони починали ходити. До їх обов'язків входило прибирання (миття підлоги, прибирання зі столу, витирання пилу), обслуговування інших дітей, перевірка кількості дітей у групі, роздача навчальних матеріалів. Один

раз на місяць діти самі куховарили (жарили рибу, робили млинці з рису). Виконуючи таку роботу, діти намагалися не лінуватися та капризувати. Поволі діти починали усвідомлювати, що виконувана робота була корисною. Відповідно, правильно роздані серветки чи навчальні матеріали набували особливого значення. Якщо діти робили це за власним бажанням та бачили, що їхня праця була корисна для інших, виникало почуття задоволення, що стимулювало спілкування та колективну працю у дружній атмосфері [1, с. 43].

З 6 років діти були зобов'язані ходити до школи, яку за законом мали закінчувати у 14 років (хоча шкільний закон суперечив промислового, що дозволяв приймати на фабрики дітей від 11 років, отже, фактично, обов'язкове шкільне навчання завершувалося на 11–12 році життя [5, с. 202–203].

Навчальними предметами у нижчих класах початкової школи були: рідна мова, математика, «наука моральності», фізичні вправи, малювання, співи, ручні роботи, шиття (для дівчат). У вищих класах початкової школи до навчального плану нижчих класів долучалися наступні дисципліни: англійська мова, історія рідного краю, географія, природничі науки, рільництво, основи торгівлі [5, с. 203]. Спостерігався поступовий перехід до інтегрованих курсів природознавства і суспільствознавства та відсутність окремих курсів хімії, фізики, біології, географії, історії [2]. Учні японських шкіл не отримували домашніх завдань, увесь навчальний процес відбувався лише у шкільних стінах [3, с. 60].

Належна увага приділялася спорту, зокрема, змаганням у боротьбі. Поширеними були влаштування свят, театральних вистав, навчання на відкритому повітрі, подорожі з педагогічною метою, організація сільських таборів під час канікул.

На особливу увагу заслуговує «наука моральності» у початкових школах Японії, яка була основним предметом та мала на меті розвивати сумління та чесноти дітей. Учнів навчали поважати та любити родичів, бути вірними у дружбі, прагнути розвивати розумові здібності та здобувати якнайбільше знань, відчувати обов'язок праці для загального добра, бути законслухняними, виховували почуття пожертви для добра рідного краю та правителів. Водночас, школа та релігія були цілком відокремлені [5, с. 203].

Середня школа в Японії давала загальну освіту. Предметами в середніх школах були: «наука моральності», рідна мова, англійська або



французька мова, всесвітня історія, географія, математика, природничі науки, фізика, хімія, законодавство, суспільна економія, рисунки і рухові справи [5, с. 238].

Японська школа мала на меті виховати маленьких національних героїв, які не знають вищої мети, ніж віддати колись своє життя за імператора та батьківщину, і не лише на полі бою, але й у виснажливій, тяжкій та невдячній дрібній щоденній роботі [4, с. 3].

Поняття «кокоро» є ключовим у початковій та середній освіті Японії. Воно означає ідею освіти, що не ґрунтується на набутті знань і вмінь, а сприяє формуванню характеру людини. Це поняття українською мовою можна перекласти словами: серце, менталітет, душа, розум, гуманність. Його зміст включає виховання поваги до людей і тварин, відчуття симпатії та прихильності до інших людей, пошук істини, нестандартне мислення, відчуття прекрасного, самоконтроль, турботу про довкілля, участь у розвитку суспільства. Цей зміст проходить наскрізною ниткою через зміст усіх навчальних програм, не оминаючи стандарти повсякденного життя [2].

Таким чином, усі ланки японського шкільництва перебували у тісному взаємозв'язку та передавали молодому поколінню моральні та культурні цінності, засновані на повазі до інших людей, тварин, природи, колективній праці, творчій самореалізації. Цей приклад вартує наслідування.

### **Список використаних джерел:**

1. Біла І. М. Трудове виховання як основа становлення здібностей (з досвіду виховання у Японії / Біла І. М. // Стратегія трудового виховання молоді в умовах реформи освіти України : Зб. матеріалів педагогічних читань. – Вінниця, 2011. – С. 39–45.
2. Гребеник І. А. Система освіти Японії в історичному й сучасному контексті розвитку спираючись на концепцію «гуманності» у вихованні / І. А. Гребеник // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 2. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_2\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_15)
3. Ковальчук М. Сучасний стан виховання і науки в Японії / М. Ковальчук // Учитель. – 1905. – № 5. – С. 57–61; № 8. – С. 112–113; № 10. – С. 147–148; № 11. – С. 162–163.
4. Система освіти в Японії // Нова Україна. – 1942. – 6 лютого. – С. 3.
5. Таранько М. Загальний огляд шкільництва в Японії / М. Таранько // Учитель. – 1912. – № 7. – С. 201–203; № 8. – 237–238.

**Герасименко А.С.**

*аспірантка,*

*Національний університет водного господарства  
та природокористування*

## **АНТРОПОЛОГІЧНІ МОТИВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ФІЛОСОФУВАННЯ ПАМФІЛА ЮРКЕВИЧА**

Академічна думка представників Київської релігійно-філософської школи кінця XIX – першої половини XX ст. була орієнтована на синтез філософії, психології і релігії в рамках православної релігійної традиції. Моральна гідність і професіоналізм представників Київської академічної філософії кінця XIX – першої половини XX ст. знаменують результативність освітнього процесу того часу. Одним з найбільш глибоких та авторитетних представників Київської релігійно-філософської школи є Памфіл Юркевич, який в історію педагогічної думки увійшов як автор цілісної педагогічної концепції, базованої на засадах кордоцентричного філософування.

Педагогічне філософування мислителя ставить акцент на підпорядкуванні навчально-виховного процесу духовним пріоритетам, найпершим з яких є досягнення Богоподібності. Школа для П. Юркевича – це передусім соціальний інститут, функціонування якого поставлено у залежність від сім'ї, церкви, держави та суспільства, а смисл і призначення людського життя П. Юркевич шукає в Божественному Одкровенні, яке пронизане важливою думкою про те, що людина сотворена за образом і подобою Божою.

У педагогічному філософуванні мислителя наскрізно проходить думка про необхідність такої системи виховання, з допомогою якої можна було б розбудити у серці дитини любов до вищого та ідеального, до священного і божественного, бо тільки таким чином вдасться розпізнати «в тілі людини невидиму душу, а у невидимій душі незгладимі зачатки Богоподібності» [1, с. 10–11]. У праці «Курс загальної педагогіки з додатками» дослідник підкреслює, що «Божественне одкровення дає нам пізнання вищої правди щодо фактичного становища людини і щодо того, чим вона має стати і якої досконалості має сягнути... Християнське вчення про відродження і оновлення людини у колі цілого людства, проникнуте одним і тим же

духом любові та істини, відкриває вихователю як, чому і за яких умов він може чекати успіху від своїх занять» [1, с. 41–42]. Саме таке розуміння людини дозволяє сформулювати головну мету педагогічного процесу – наділити особистість вихованця «рисами безсмертя, які суть мудрість і любов, правда і святість» [2, с. 29].

Любов, про яку так наполегливо говорить мислитель, доступна тільки серцю, вона здатна виховати чистий образ богоподібної людини, а тому не може бути знаряддям егоїзму ані батьків, ні самої держави. Потрібно виховувати у дитини стійкість душі, яка на думку мислителя, досягається з допомогою того, що пустило у ній глибоке коріння, або шляхом тісного поєднання з думками і почуттями, або шляхом частого повторення, завдяки чому воно переходить у звичний душевний настрій, або через те, що думки і почуття узгоджуються із природним темпераментом дитини [1, с. 85]. На думку вченого, шкільне навчання не має бути ізольованим від життя. Суттєвим завданням педагогічного процесу П. Юркевич вважає виховання світлого погляду на життя, тверезого і мужнього серця, готового до життєвих змагань.

Розуміння кордоцентричної світонастанови П. Юркевича передбачає також і експлікацію духа, що виражає божественну природу людини, «приховану людину серця», яка, «наче син Божий, обдарована у своєму внутрішньому естві духом, у якому криється невичерпне багатство істини, добра і досконалості... І тільки дух людини в її прагненні до істини, добра і Богоподібності є її мета» [3, с. 21]. Саме цей дух постає у П. Юркевича як «глибинна істотність» людини, її «глибоке серце».

Таким чином, серце не тільки «хранитель і носій усіх тілесних сил людини», не тільки душа, оскільки воно «не переносить раз і назавжди свого духовного змісту у душевні форми; у його глибині, яка недоступна аналізу, завжди залишається джерело нового життя, нового руху і прагнень, які виходять за межі кінечних форм душі і роблять її придатною для вічності» [1, с. 91]. Виявляючи причетність людини до свого Творця, серце оприявнює «внутрішню людину», відкрити Августином і отцями Каппадокійської церкви.

Відстежуючи дві полярні позиції у трактуванні людського духа – містицизм, що занурює нас у темні несвідомі глибини, заперечуючи саму можливість осягнення духовного з допомогою розуму, а також психологічний емпіризм, що віднаходить фізіологічні причини існування духовного, Т. Петруніна досліджує концепцію духа П. Юркевича поза

межами цих координат, обґрунтовуючи думку про те, що у його площині «біблійне вчення про серце трансформується у «філософію серця» [4, с. 42].

В історико-педагогічному дискурсі зусиллями П. Юркевича та його сподвижників духовна проблематика постала наріжним каменем виховного процесу. Для сучасного шкільництва залишається актуальним заклик вченого вивчати «що незриму, вічно загадкову істоту духа людського... Бо тільки істинне пізнання справжньої сутності духа робить можливим правильне виховання і тільки правильне виховання дає можливість духові виявляти в наявному житті свою справжню сутність» [1, с. 404]. Відповідальними за виховання дитини П.Юркевич вважає сім'ю, суспільство, державу і церкву як форми спільного духа, або спільної волі, яка шляхом розмаїтих впливів підпорядковує собі і видозмінює часткову волю, заставляючи її «виявлятися не у своїй тваринній натуральності, не за вказівкою егоїзму і пристрастей, але відповідно до смислу тих ідеалів, які визнані і втілені в цих формах загального духа» [1, с. 212]. Головну мету педагогіки дослідник вбачає в тому, щоб «виховувати тіло у нерозривному зв'язку з духом і його вищими задачами» [3, с. 339].

Ця думка є особливо актуальною з огляду на те, що у другій половині XIX століття педагогічна наука з особливою гостротою поставила питання про потребу формулювання нової виховної мети.

Отже, центром педагогічно-антропологічних побудов П. Юркевича є серце, генетично занурене у біблійну основу. Моральні регулятиви особистості Юркевич ставить у залежність від душевного розвитку особистості, для нього особливою цінністю становлять ті, що йдуть від серця, а тому основою виховання П. Юркевич вважає внутрішню людину або людину серця.

### **Список використаних джерел:**

1. Юркевич П.Д. Курс общей педагогике. Москва, 1869.
2. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании. Москва, 1865. 272 с.
3. Юркевич П.Д. Курс общей педагогике. Москва, 1869.
4. Петрунина Т.А., Юркевич П.Д. Психология в системе христианских представлений. *Образование и наука*. 2003. № 2(20). С. 37–45.

**Гобозашвілі А.О.**

*аспірант,*

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

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕОЛОГІЇ ТА ПРИНЦИПІВ ВИХОВАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОЛОДІ**

Загальноприйнято, що теоретико-методологічні положення філософської діалектики – це ключ до розуміння процесів і явищ, що відбуваються у природі, суспільстві, мисленні. Вони орієнтують на конкретне, багатостороннє вивчення процесів, що відбуваються передусім у навчально-виховному процесі. Діалектика, на відміну від інших концепцій розвитку, розглядає предмети і явища не ізольовано один від одного, а в їхньому взаємному зв'язку, а отже, й у взаємодії та суперечливості [1, с. 235].

В цьому аспекті важливе значення мають філософсько-світоглядні підходи, які визначають саму стратегію дослідження, його загальну спрямованість. Орієнтують на знаходження, відбір, накопичення цілком визначених у соціально-змістовому плані фактів і, нарешті (що, можливо, найголовніше), зумовлюють характер оцінювання (інтерпретації) отриманих результатів дослідження. З цього приводу М. Козюбра розглядає діалектико-матеріалістичну філософію як таку, що «виконує особливу світоглядну і методологічну функцію, яку не можуть взяти на себе окремі конкретні науки» [2, с. 7].

Серед учених не існує єдиної думки щодо трактування поняття «методологічні засади дослідження ідеології та принципів виховання німецької молоді». Так, одні науковці під методологією будь-якої науки розуміють її філософсько-світоглядну функцію, інші ототожнюють її з діалектикою, із загальнотеоретичними проблемами будь-якої науки, треті вважають, що методологія – це самостійна галузь наукового знання, що виходить за межі філософського аналізу (не збігається з філософією), і нарешті, четверті не визнають за методологією статус самостійної науки, а розглядають її як систему принципів і методів логічних прийомів наукового пізнання.

Поширення виховання в освіті цієї країни спирається на прийняту німецьким урядом стратегію гендерної рівності як найважливішої складової всіх державних соціальних та освітніх програм. Їх реалізацію забезпечують: розширення гендерно-інформаційного простору, гендерна статистика, проведення широкомасштабних просвітницьких кампаній, присвячених проблемі гендеру і соціальної відповідальності, поглиблення гендерної компетентності батьків та педагогів як чинників формування гендерної культури молодого покоління.

Ретроспективний аналіз педагогічних джерел дав змогу з'ясувати, що виховання дітей різної статі на німецьких землях упродовж століть було стихійним, причому перевага у здобутті освіти, зокрема професійної, надавалась хлопцям. До XVIII ст. тут домінували погляди на призначення жінки як продовжувачки роду і чоловіка як годувальника сім'ї, панував чіткий традиційний розподіл сфер діяльності на жіночу (приватну) і чоловічу (публічну). Внаслідок освітніх реформ XVIII ст. відбулися певні світоглядні зрушення, які зумовили появу нової навчально-виховної парадигми, спрямованої на підготовку дітей обох статей до сімейного та суспільного життя. Прогресивною ідеєю було надання ширших можливостей дівчатам для самореалізації у шкільній сфері, громадському житті, проте і надалі у педагогіці переважав диференційований підхід. Тому хлопців готували до професійної діяльності, а дівчат – до виконання насамперед ролі хорошої матері, дружини, доброї господині дому [5, с. 98–103].

З'ясовано, що шкільна освіта Німеччини XIX ст. характеризувалася запровадженням коєдукації зі збереженням статеводиференційованого підходу: дівчат навчали вести домашнє господарство, прясти, шити тощо; хлопці опановували інструментальні види діяльності, різні ремесла. Лише наприкінці XIX ст., із появою перших громадських жіночих гуртків, об'єднань, які зініціювали жіночий рух, дівчата здобули право навчатися в університетах. Емансипація, підвищення громадсько-політичної активності жіноцтва у боротьбі за рівний доступ до освіти, рівні соціальні права та можливості створили передумови для формування в Німеччині основних принципів гендерного виховання молоді. На початку XX ст. нацистський режим перекреслив ці позитивні здобутки, нав'язавши німецькому суспільству традиційні гендерні установки: хлопці, чоловіки мають займатися політикою, професійною діяльністю, а дівчата, жінки – домою, дітьми, кухнею, вбранням [4, с. 97–101].

На думку німецького педагога В. Брецінки, цілі сімейного виховання – це ідеальні уявлення про низку рис або окремі якості особистості, котрі батьки чи особи, які займаються вихованням, у силу своїх можливостей прищеплюють їй. Незважаючи на те, до якого віросповідання чи верстви населення відноситься та чи інша родина, існують виховні цілі, які належать до основного суспільного ідеалу, тобто, є спільними для переважної кількості громадян і питання їх виокремлення у Німеччині розглядається як справа, важлива для усієї держави. За переконаннями представників Наукової ради з питань родини при Федеральному міністерстві з питань сім'ї, літніх людей, жінок та молоді (Й. Альтгаммером, С. Вальпер та ін.), увага німецьких батьків на початку XXI ст. має бути сконцентрована на досягненні наступних цілей: 1) максимальне розкриття своєї особистості: розвиток талантів і здібностей дитини, а також розвиток почуття власної гідності і незалежності; 2) самоконтроль: здібність нейтралізувати негативні імпульси, що пов'язані з заздрістю, агресією, егоїзмом і нездатністю приборкувати себе; 3) гуманність та любов до суспільства: сприяння розвитку таких якостей, як дружелюбність, емоційне тепло, здатність налагоджувати тісні контакти з іншими людьми; 4) порядність: здатність відповідати таким основним соціальним стандартам як старанність, почуття відповідальності, чесність, толерантність і уникати заборонену поведінку, що пов'язана, наприклад, з вживанням наркотиків або участю у кримінальних угруповуваннях; 5) пристойна поведінка: дитина повинна навчитись поважати дорослих, перед усім, батьків та літніх людей, бути свідомою своєї родини, визнавати авторитет старших і бути спроможною поводитись гідно у будь-якій ситуації [2, с. 45].

Закономірності в сімейному вихованні, які відбивають об'єктивні, суттєві, необхідні зв'язки, що повторюються, не розглядаються окремо німецькими педагогами, тому і у нашій схемі вони не подані. Можливо, причиною цього є специфіка виховного процесу в родині, тому, скажімо, пріоритети національних морально-духовних цінностей, зважаючи на специфічну для Німеччини мету сімейного виховання, не набувають тут першочергового значення. Однак, більшість з них (таких, як єдність біологічних та соціальних факторів, провідна роль діяльності у розвитку і формуванні особистості) певним чином відображається у принципах сімейного виховання. Під принципами сімейного виховання в Німеччині розуміють основні положення, які, незалежно від наявної ситуації, мають бути реалізовані [3, с. 117]. Розрізняють такі принципи:

справедливість, послідовність, захищеність, довіра, авторитет, доброзичливість, дотримання міри, невимушена атмосфера.

Таким чином, основні педагогічні положення Німеччини суттєвим чином відрізняються від українських, серед яких називають принципи народності, демократизації, гуманізації, природовідповідності, та це природні відмінності, коли мова йде про різні культури і народи, і, відповідно, різні виховні цілі.

### **Список використаних джерел:**

1. Требін М.П. “Гібридна” війна як реальність / Требін М.П. // Український соціум. – 2014. – № 3(50). – 450 с.
2. Шемшученко Ю. Зміцнювати а не розхитувати державний суверенітет / Ю. Шемшученко, О. Скрипнюк // Право України. – 2015. – № 8. – 320 с.
3. Коротяев Б.І. Педагогічна філософія: колективна монографія / Б.І. Коротяев, В.В. Курило, С.В. Савченко. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 340 с.
4. Філософія: навч. посіб. / Л.В. Гурський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін.; за ред. І. Ф. Надольного. – 7-ме вид., стер. – К.І. Вікар, 2008. – 534 с.

**Карабут Ю.А.**

*аспірант,*

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

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ А.С. МАКАРЕНКА ТА ОЦІНКА НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ ЗАРУБІЖНИМИ ДОСЛІДНИКАМИ**

У розподілі досліджень спадщини А.С. Макаренка на російські та українські, на нашу думку, варто враховувати не стільки національно-мовний чинник, скільки наявність певної специфіки в підходах до вивчення доробку педагога. Звичайно, за радянської доби загальна ідейно-теоретична спрямованість досліджень і в Росії, і в Україні була



однакова, проте вже у 50-х рр. у Львові почав друкуватися збірник праць, присвячених різноманітним (архівним, текстологічним, мемуарним) дослідженням життя і діяльності педагога, які не завжди підпадали під партійну лінію в потрактуванні його ідей. Передусім маємо на увазі праці Ф. Науменка. Згодом, у 80-х рр. інший український дослідник М. Окса почав плідно співпрацювати з німецькими макаренкознавцями Г. Хіллігом і З. Вайтцем, які створили лабораторію «Макаренко-реферат» при Марбурзькому університеті. Звичайно ж реакцією на таку кооперовану пошукову діяльність була відповідна критика на адресу науковця й певні «орґвисновки» щодо нього. Російські ж дослідники практично до початку 90-х рр. уникали небажаних наукових контактів з німецькими колегами [1, с. 34–38].

Найяскравішим проявом сміливого, не підвладного керівним ідеологічним настановам, ставлення до вивчення спадщини А.С. Макаренка стало дослідження В.О. Сухомлинського, який у 1967 р. виступив з об'єктивною критикою деяких положень теорії колективу, особливо – методів її впровадження у виховну практику тогочасної радянської школи. Така неузгодженість позиції гаванського педагога з офіційною, що орієнтувала на беззастережне прийняття надбавь А.С. Макаренка, призвела до масованого тиску на Василя Олександровича і драматичної полеміки. Повертаючись до аналізу світового макаренкознавства, зазначимо: якщо за підставу для класифікації публікацій, присвячених біографічним подіям, педагогічним поглядам А.С. Макаренка обрати мовно-територіальну належність розвідок, то варто виокремлювати російське, українське, східноєвропейське, німецьке, західноєвропейське (без Німеччини й Великої Британії), англomовне, китайське, східноазійське та інше макаренкознавство. На нашу думку, такий поділ не вичерпує питання класифікації, оскільки в нашій країні загалом зарубіжні макаренкознавчі студії залишаються майже не дослідженими, тому можливі доповнення й уточнення напрямків і особливостей розвитку світового макаренкознавства (див., зокрема, нашу статтю, присвячену аналізу й практичному використанню ідей А.С. Макаренка в Бразилії в комплексній програмі допомоги дітям вулиці в 70-80-х рр. минулого століття) [3, с. 94–97].

Отже, серед можливих варіантів класифікаційного аналізу доцільніше, гадаємо, поєднувати хронологічний і мовно-територіальний критерії з урахуванням специфіки методів осягнення дослідниками спадщини педагога. За такого підходу світове макаренкознавство можна умовно

розподілити на дві найзагальніші групи: I – вітчизняну й II – зарубіжну, кожна з яких, у свою чергу, має свої складові. В I групі варто виокремити: макаренкознавство радянського періоду (від початку 90-х рр. минулого століття) та пострадянське (з наступним розподілом на російське й українське). В II – праці німецьких учених, представників країн колишнього соціалістичного табору, а також англомовне, західноєвропейське, китайське, східноазійське та інше макаренкознавство. Кожен із цих феноменів, звичайно ж, має свою специфіку розвитку, яку можна окреслити лише в спеціальному дослідженні.

Зокрема, аналіз англомовних публікацій дав змогу визначити етапи активізації й згасання інтересу до ідей А.С. Макаренка, мету звертань до його творчості, оцінні судження про неї, характерні для англомовних досліджень. Ми не лише довели факт існування англомовного макаренкознавства як самостійного феномена в зарубіжній суспільно-педагогічній думці, а й розширили уявлення про те, як світ сприймає досягнення педагога з України, зокрема визнання більшістю універсальності його ідей.

Відомий російський учений А. Фролов виділив чотири провідних напрями досліджень у макаренкознавстві: 1) історико-біографічний; 2) розроблення гуманітарних, філософськосоціологічних і етико-психологічних основ його педагогічної творчості; 3) дослідження його внеску в теорію педагогіки; 4) розроблення організаційно-методичних і технологічних питань виховання й використання спадщини А.С. Макаренка в сучасній педагогічній практиці. Порівняння проблематики численних радянських розвідок із зазначеним проблемним спрямуванням макаренкознавства дає підстави для висновку; їхньою головною науковою метою був аналіз методики виховання задля її практичного впровадження (часом механічного або спрощеного, без урахування змін у соціумі) в навчально-виховний процес. Західні дослідження концентрувалися в основному на перших трьох напрямках. Скажімо, англомовні науковці досліджували переважно науково-філософське підґрунтя спадщини педагога, її етико-моральний складник, а найглибше – теорію колективного виховання. Західнонімецькі вчені зосереджувалися на пошуках у сфері біографічних, текстологічних досліджень і дещо відходили від аналізу суто педагогічної, навчально-виховної сторони спадщини [2, с. 57–71].

Англомовні дослідники найчастіше називають цінними такі аспекти педагогіки А.С. Макаренка: 1) виховні методи мають бути не

фіксованими й не абстрактними, а змінними відповідно до умов і обставин; 2) виховні методи мають акцентувати увагу на майстерності вихователя, на важливості тону його голосу, жестикуляції, виразу обличчя й виваженості рухів тощо; 3) розвиток традицій забезпечує стабільність стосунків між вихованцями, впливає на їхню поведінку й зовнішній вигляд; 4) на дітей благотворно впливають ввічливий тон між ви-хованцями й учителями, атмосфера взаємоповаги, піклування, доброзичливості; 5) важливими чинниками в житті дитини є краса й естетика навколишнього середовища, щоденна радість, оптимістичний погляд у майбутнє [4, с. 76–85].

Отже, важливість вивчення зарубіжної макаренкіани, на нашу думку, полягає в тому, що в ній наявні оригінальні підходи до аналізу й тлумачення спадщини діяча. А це є стимулом для українських дослідників до оновлення й розширення усталених поглядів на цю видатну особистість, до вивільнення від стереотипів її тлумачення, усвідомлення її ролі та значення у вимірі світової педагогіки.

### **Список використаних джерел:**

1. Дічек Н. Спадщина А. Макаренка в контексті сучасних проблем соціального виховання в Бразилії // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 34–38.
2. Боровская Н. Е. Советская педагогика в оценках китайских ученых // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 57–71.
3. Гриценко Л. И. Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике (Сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения). – Волгоград: Перемена, 1997. – 264 с.
4. Гриценко Л. И. Педагогические идеи А. С. Макаренко за рубежом // Педагогика. – 2004. – № 78. – С. 76–85.

**Подволоцкая Е.С.**

*преподаватель,*

*Киевский национальный университет культуры и искусств*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ  
ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОБРАЗА ВО ВРЕМЯ РАБОТЫ  
НА ПЛЕНЭРЕ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
ДИЗАЙНЕРСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

При работе на пленэре студенты сталкиваются с определенными новыми в отличие от живописи в мастерской проблемами, которые связаны с быстрой сменой освещения, различным состоянием погоды в течение дня. Непривычны сами условия работы, создаваемые перемещением воздушных масс, обилием света и большой удаленностью изображаемых объектов от глаз студентов. Но основной проблемой являются способы наиболее точной передачи на двухмерной плоскости картины создаваемого субъективного трехмерного пространства.

В связи с вышеуказанными трудностями, возникающими на занятиях пейзажной живописью в условиях пленэра, необходима серия упражнений подготовительного характера. Для перехода от работы в мастерской к работе на открытом воздухе возможна постановка натюрморта, расположенного под открытым небом и освещенного прямым солнечным светом. Связью с предыдущими, уже освоенными в мастерских заданиями, будут «микрорейзажи», т.е. малые природные формы (травы, цветы, камни).

Переход к передаче глубины пространства необходимо осуществлять так же постепенно, выбирая мотивы с ограниченно замкнутым пространством. И только после этого можно переходить к открытым пространствам. Поначалу студентам трудно охватить взглядом глубину пространства, видеть цвета предметов и объектов, измененных расстоянием, силой и состоянием освещения. Главная задача при изображении пейзажа на пленэре поверить первому впечатлению и запомнить его. Заставить себя не вглядываться в предметные дали пейзажа, что является тяжелой задачей для студентов. Для них очень сложно не поддаваться искушению детализировки и сохранить целостность, организующую детали и планы.

Строя воздушно-световую перспективу, студентам приходится сталкиваться с природой света, которая сложна по сравнению с устойчивыми формами предметов. Цвет предметов зависит не только от степени лучепоглощаемости и светорассеивания, но и от состава воздушной среды. Цвет может довольно заметно меняться при изменении интенсивности излучения (явление открытое немецкими учеными В. Бецольдом и Э. Брюкке в 1870-х гг.). Изменчивость восприятия цвета наглядно демонстрируется в так называемой бинокулярной колориметрии, основанной на независимости адаптации одного глаза от другого. Все это указывает на ведущую роль мозговых центров, ответственных за восприятие цвета, и степени их «тренированности» [2, с. 841]. Хорошо известно, что фиолетовый и синий цвета зрительно отдаляют от нас предметы, и тем самым углубляют пространство, а зеленый цвет, как и голубой, вызывает впечатление шири дали и безграничности. Суммарная спектральная чувствительность глаза максимальна в «зеленой» области (длина волны около 555 нм), а при понижении освещенности смещается в «сине-зеленую» область, что дает возможность наблюдателю увидеть значительно большее количество цветовых оттенков и вызывает трудности у студентов. В таких ситуациях можно использовать специальное приспособление. Ряд мазков нанесенных на стекло необходимо наводить на подобные цвета изображаемых объектов, что позволяет точнее определить цветовой оттенок и насыщенность цвета предмета.

Для убедительной реализации пространственного цвета при работе в условиях пленэра необходимо использовать контрастный характер наложения красок. В зависимости от расстояния изменяется и насыщенность, и цветовой оттенок предметов под влиянием воздуха, заполняющего пространство между глазом студента и далекими предметами, что и придает им голубое помутнение. Таким образом, студенты должны усвоить, что пространственный контраст должен подчеркиваться цветовым контрастом.

Правильное изображение пространственных планов возможно при построении с учетом метода масштабного сравнения с учетом законов линейной перспективы, уже освоенной учащимися дисциплины, которая сформировала представление, о том, что по мере удаления в глубину пространства очертания предметов смягчаются, а объем ощущается менее определенно. Но остаётся проблемным изображение признаков

глубины, что может быть решено лишь частично. Большинство этих признаков просто невозможно изобразить.

Монокулярные признаки глубины, способствующие передаче пространства на плоскости следующие:

1. Перекрывание – близкие предметы способны заслонять далекие.
2. По мере удаления от смотрящего размер изображения на сетчатке глаза уменьшается.
3. По мере удаления от смотрящего предметы видятся приближенными к линии горизонта.
4. Воздушная перспектива – далекие предметы видны как бы через голубоватую дымку и менее четко, чем близкие [1, с. 120–121].

Система разработанных в связи с этой проблемой заданий помогает студентам преодолевать трудности, возникающие при решении задач передачи пространства и состояния освещения:

- задания композиционно-тематического характера;
- задания на решение пространства в многоплановом пейзаже;
- упражнения на выражения цветового единства и родства красок;
- задания на выявление теплородности объектов пейзажа;
- кратковременные задания на изучение изменения цвета в условиях пленэра под влиянием освещения;
- упражнения длительного характера на передачу общего тонового единства;
- задания по изучению изменения свето-цвето-воздушной среды в глубоком пространстве.

Необходимо учитывать взаимодействие двух аспектов: учебного и творческого. Если первый помогает строить пространственные соотношения на основе законов линейной и воздушной перспективы, то последний предполагает сознательное использование способов пространственных построений, исходя из решаемой студентом художественной задачи.

### **Список использованных источников:**

1. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. – СПб.: Азбука-классика, 2002. – 320 с.
2. Тарабукин Н. Проблема пространства в живописи // Вопросы искусствознания – № 4 – М., 1993. – С. 311-346.

З. Цвет //Физический энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С. 840-841.

**Рябокінь А.О.**

*аспірант,*

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

## **РИМО-ІРЛАНДСЬКА ВЧЕНА ТРАДИЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

Із найдавніших підручників із риторики Києво-Печерської Лаври нам вдалося знайти два. Найціннішим, на нашу думку, є видання без авторства «Дитяча риторика, або благородний гнучкий, для користі й ужитку юнацтва створена» (1787 р.). Цей підручник, найшвидше, був написаний для домашнього навчання дітей дворянства гувернерами-вчителями. Дидактичність викладу матеріалу вказує на те, що навчання мало бути індивідуальним. Дуже показовими є перші вправи з риторики, що привчали дітей до ввічливості й поваги у висловлюваннях по відношенню до старших. Посібник Н. Кошанського «Загальна риторика» (1838 р.) був створений для навчання в ліцеях та закритих дворянських пансіонах і має дуже багато спільного з попереднім виданням, проте рівень викладання передбачається набагато вищий.

Як зазначають дослідники української освіти на центральних землях означеного періоду, що, незважаючи на те, що підручники того часу тут і мають багато спільних ознак як із «підручниками» Каролінгської епохи, так із сучасним підручником, їх не можна ніяким чином ототожнювати. І тодішні й сучасні підручники призначені для використання в навчально-виховному процесі, проте вони відрізняються в першу чергу тим, що автори сучасних підручників мають за мету представлення усталеної навчальної парадигми (до речі, як і схоласти Каролінгського Відродження), натомість автори XIX століття, виклавши різні точки зору, прагнули дійти свого власного (якоюсь мірою оригінального) висновку. І на завершення аналізу видань кінця XIX століття бібліотеки Києво-Печерської Лаври хотілося б звернути увагу на «Вказівник

поточної педагогічної літератури за 1897 рік» (1898 р.). На наш погляд, це було дуже цінне видання, що могло сфокусувати увагу викладачів і вчителів на підборі підручників і посібників для нового навчального року. З якого року почали виходити друком такі «Вказівники...» нам невідомо, але думаємо, що вони неодноразово видавалися й раніше. Для аналізу освітнього процесу, що відбувався на західноукраїнських землях нами були опрацьовані архівні документи Державного архіву Тернопільської області, саме ті фонди, які містили інформацію про діяльність навчальних закладів у цьому регіоні, як світських, так і духовних. Предметом нашого дослідження в даному випадку стали не підручники чи посібники, а матеріали діяльності шкіл (1850–1939 рр.), де офіційною мовою на той час була польська [3, с. 191–193].

Спочатку для вивчення стану освіти ми проаналізували акти візитацій середини XIX століття, що виявилися дуже цінними. Церковна «візита» – це перевірка стану церков, монастирів єпархії єпископом чи його представником. Із виникненням чернечих конгрегацій, непідвладних єпископу, візитацію монастирів зазвичай здійснював представник генерала чернечого ордену чи його намісника в певній орденській провінції – «провінціалі». У процесі візитації складався й затверджувався великий документ – акт візитації, який безпосередньо писали в ревізованій церковній установі в самому процесі огляду. Він міг мати й інші назви – «опис костьолу чи монастиря», «відомості про костьол чи монастир». Візитація могла мати назву «генеральної», якщо її проводив сам єпископ, а не його підлеглі; такі акти, як правило, відрізнялися особливою ретельністю. У «візитаціях» достатньо детально описувалися й школи, якщо вони підпорядковувалися монастирю, що підлягав перевірці. Уперше про школи ми зустрічаємо коротку інформацію у протоколах «візитації» за 1775 р. [1, с. 137–144].

У документах «візитацій» за 1822 р. подано детальний опис трьох шкіл, які в цей час діяли на території Почаївського монастиря й навчання в них відбувалося польською мовою – «Законна школа нижчої риторики» (*Szkola Zakonna Retorzyki nizszey*), «Законна школа моральної теології» (*Szkola Zakonna Teologii moralney*), «Школа для молодців світських» (*Szkola dla mlodziezy Swieckey*). Тобто, дві духовні школи – початкової риторики (очевидно, там навчали й граматиці), школа II-III рівнів, де навчали діалектиці й теології та третя – світська школа. Із «візитацій» ми також дізнаємося, що школи мали свою «обслугу» й «прислугу», а також власні типографії (найшвидше,



три), учні шкіл мали можливість лікуватися в місцевому шпиталі. Ми отримусмо свідчення й про те, хто викладав у цих школах і на які «ранги» ділилися місцеві професори: професор 1 класу – Боніфаций Скочковський, 53 років, мешкав 4 роки, пострижений в 45 років; професор 2 класу – Ювеналій Дичковський, 30 років, мешкав 1 рік, пострижений в 23 роки [2, с. 37–47].

Документи дають нам можливість дізнатися й про науки, що викладалися в світській школі Почаївського монастиря в цей період: «Утримує ще той же монастир школу світську з двома професорами (законниками), котрі читають лекції з початків мов російської, німецької та латинської з орфографією, а також арифметику й географію з наукою християнською та іншими впродовж трьох класів».

Таким чином, проаналізувавши складову римо-ірландської вченої традиції в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть за змістом підручників бібліотеки Києво-Печерської Лаври, маємо право стверджувати, що вона дуже суттєва. Підхід до вивчення граматики й літератури в науково-шкільних виданнях К. Говорова, А. Жданова, М. Зарницького, Ф. Кодуполо та ін. показує: по-перше, надання виняткового значення початковому вивченню мов, як це було в граматичних школах Каролінгської епохи; по-друге, фонетичний і морфологічний підхід до вивчення слова на початковому етапі вивчення граматики теж підтверджує попередній постулат. Риторика в означений нами період також посідала виняткове місце в системі навчання, достатньо проаналізувати підручники того часу (Н. Кошанський, М. Сперанський, О. Ешенбург) і правила її від Каролінгської епохи залишилися практично незмінними. Щодо підручників із математики для початковий шкіл (С. Житков, І. Виноградов, Б. Чиханов), класичних гімназій і вищих навчальних закладів (Д. Булава, К. Аскназі, С. Житков) та методичних розробок для них, то відчувається поєднання римо-ірландської вченої математичної традиції з греко-арабською.

### **Список використаних джерел:**

1. Рассел Б. Три книги великих наций Бертран Рассел История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней ; [пер. с англ. Т. Трофимович]. Москва : Академический проект, 2006. 440 с.

2. Пиков Г. Г. Беда Достопочтенный об арабах и исламе. 7-е Арсеньевские чтения : тезисы докладов региональной научной конференции по проблемам истории археологии и краеведения. Усурийск : УГИ, 1994. С. 37–47.

3. Неретина С. С. Из истории каролингского минускула в Северной Франции Светлана Сергеевна Неретина Средние века: сб. ред. И.И. Руттенберг. Москва : Наука, 1966. Вып. 29. С. 191–193.

**Тягній О.**

*здобувачка вищої освіти,*

*Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Українська держава сьогодні переживає не лише економічну кризу, а й кризу всіх сфер людського життя – від економіки до культури, духовності. Глобалізаційні процеси впливають на зміну традиційної системи цінностей національної культури, моралі, загалом на духовний стан особистості, а саме – на її духовні цінності та світоглядні орієнтації. Духовна криза виявляється у відчутті людьми безглуздості життя, знеціненні людських законів, повсякденному порушенні норм поведінки, втраті людських цінностей, руйнуванні усталених орієнтацій та пріоритетів і несформованості нових. Саме тому проблема відродження культури і духовності набуває особливої актуальності та потребує створення потужної системи формування глибинних етичних цінностей у підростаючого покоління, адже від закладених (особливо на початковому етапі виховання, етапі формування інтелектуальних, соціальних і моральних якостей) морально-етичних засад залежить, ким виростуть і стануть майбутні громадяни України.

Моральні цінності, особливості їх становлення завжди були предметом багатьох наукових досліджень. Дослідження морально-духовного виховання здійснювали філософи, психологи та педагоги,

безпосередньо чи опосередковано розкриваючи різні аспекти формування морально-духовних цінностей учнівської молоді.

Дослідження проблеми морально-духовних цінностей базуються на положеннях філософського вчення про цінності О. Дробницького, А. Здравомислова, П. Матвеева; психологічні основи формування духовно-морально цінностей учнівської молоді розкриваються у працях І. Беха, О. Власенко; педагогічні основи виховання у дітей духовно-морально цінностей українського народу розкрито в роботах О. Вишневського, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської; духовний розвиток особистості є предметом досліджень у вітчизняній педагогіці та психології у працях І. Беха, М. Бердяєва, Л. Виготського, І. Зязюна, Е. Помиткіна.

Мета нашої статі: дослідити теоретичні засади формування морально-етичних цінностей учнів початкової школи.

Педагогічна наука розглядає проблему морально-духовного виховання учнівської молоді як одну з провідних, адже те, як людина визначає цінності, усвідомлює свою сутність, істотно впливає на всю її життєдіяльність. Для формування духовного світу дитини потрібен системний підхід, який передбачає цілісний, ієрархічний, взаємозалежний процес залучення школярів до їх постійного розвитку й саморозвитку, наступність і безперервність, комплексність та інтегрованість, які певним чином полягають у взаємозв'язку навчання та виховання, поєднанні сім'ї, школи, позашкільних закладів у виховному процесі. Тому вчителю необхідно володіти методологічними засадами морального виховання, понятійно-категоріальним апаратом, зокрема чітко розуміти сутність понять «духовність», «цінності», «мораль», «моральність».

Аналіз наукових джерел засвідчує велику різноманітність теоретичних поглядів на духовність, цінності, мораль, моральне виховання. Розглядаючи наукові праці філософів, психологів, педагогів, зустрічаємо різні трактування поняття духовності. Так, Е. Помиткін визначає духовність як «...специфічно людську рису, що виявляється в багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинених інтелектуальних і емоційних запитах, моральності» [7, с. 28]. І. Бех зазначає, що духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства [3]. О. Вишневський вважає духовність найвищим щаблем абсолютних цінностей, пов'язує її зі шляхом людини до Бога, її зорієнтованістю до

дотримання в житті Божих заповідей [2]. Духовність, за А. Богуш, – це своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості, що виявляється в позитивній поведінці й діяльності людини та характеризує цілісність її як особистості [8].

Узагальнюючи погляди вчених, можна стверджувати, що духовність – це моральна культура людства, а відродження духовності пов'язане із поверненням до традиційних духовних цінностей народу, які дитина опановує в процесі морального виховання. Цінності та ціннісні орієнтації є внутрішніми чинниками, які мотивують поведінку людини, спонукають її діяти певним чином. Цінність, з погляду вчених, – це «...переживання значущості, вартісності, пріоритетності певної ідеальної сутності (ідеї), яка може безпосередньо втілюватись у тих чи інших об'єктах та явищах» [6, с. 90]. Формування ціннісних орієнтацій учнів початкових класів важливо з точки зору регуляції, мотивації особистості, забезпечення переконаності, стійкості, визначення її моральних принципів, спрямованості її життя. Сучасні технології впливу здатні негативно впливати на особистість, тому важливого значення набуває моральна складова цінностей.

Мораль безпосередньо пов'язана з поняттям традиційних духовних і культурних цінностей, що відбито у Законі України «Про захист суспільної моралі», де суспільна мораль трактується як «...система етичних норм, правил поведінки, що склалися у суспільстві на основі традиційних духовних і культурних цінностей, уявлень про добро, честь, гідність, громадський обов'язок, совість, справедливість [5]. Водночас мораль розглядають як «духовно-культурний механізм регуляції поведінки особистості та груп соціальних за допомогою уявлень про належне, в яких узагальнено норми, цінності, зразки поведінки, принципи ставлення до інших індивідів і соціальних груп» [1]. На думку вчених, мораль виконує різні функції: передавання досвіду попередніх поколінь, формування уявлень школярів про добро і зло, гідність, честь, справедливість, що дозволяє вирізнити **виховну функцію моралі**.

Формою існування моралі є моральність – свідомо вільна поведінка і діяльність людей, узгоджена з обов'язковими нормами моралі. Моральність є базовою характеристикою людини, що забезпечує існування як окремого індивіда, так і суспільства загалом.

У процесі морально-духовного виховання треба дотримуватися певних принципів, з-поміж яких виокремлюють: принцип гуманізму; цілеспрямованості; зв'язку виховання з життям; єдності свідомості

та поведінки; взаємосприйняття та взаєморозуміння; ситуаційності; мультипарадигмальності або методологічного плюралізму; комплексності; виховання особистості в колективі; поєднання поваги до особистості вихованця з розумною вимогливістю до нього; індивідуальності; системності; послідовності й наступності; педагогічного партнерства.

З-поміж методів, що використовуються в процесі морально-духовного виховання вирізняють методи формування свідомості особистості (навчальні, етичні та естетичні бесіди, спостереження, розповіді, читання й обговорення книг, статей з журналів, демонстрація кінофільмів, відеофільмів); методи організації практичної діяльності, формування трудових умінь і навичок (вправи, доручення і змагання). Один зі методів формування загальнолюдських моральних цінностей на уроках в початкових класах – реалізація завдань морально-духовного виховання через зміст підручників з навчальних предметів: «Читання», «Я і Україна», «Математика», «Рідна мова» тощо. Учені стверджують, що під час вивчення навчального предмета «Читання» здійснюється комплексний мовленнєвий, морально-естетичний, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість [4, с. 79]. Цьому сприяє тематика та зміст художніх творів, зокрема щодо ставлення до рідної мови (Л. Забашта «Рідна мова», В. Лучук «Найрідніші слова», І. Січовик «Мова»); Батьківщини (А. Костецький «Батьківщина», М. Чернявський «Рідний край»); сім'ї (В. Лучук «Тільки мама», П. Осадчук «Я навчаюся у тата») тощо.

Аналіз наукових та навчально-методичних джерел дозволяє дійти висновку, що питання формування моральних цінностей та ідеалів, оволодіння моральною культурою, стійких моральних якостей і навичок моральної поведінки учнів початкових класів в умовах сьогодення потребують глибокого вивчення та вибудови моделі морально-духовного виховання, ефективність якої ґрунтуватиметься на глибокому володінні вчителем теоретичними засадами та методологічними основами морально-духовного виховання, що дозволить створити систему духовно-моральних цінностей дитини, сформувати здатність творити свій власний світ вимог й оцінок і відображати через інтелектуальний та духовно-психологічний потенціал реальну дійсність відповідно до своїх життєвих ідеалів та своєї людської гідності.

### Список використаних джерел:

1. Аболіна Т. Г., Надольний І. Ф. Енциклопедія сучасної України. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=69220](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=69220) (дата звернення: 13.05.2020).
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник. 3-тє вид., доопрац. і доп. Київ : Знання, 2008. 566 с.
3. Дем'янюк Т. Д., Бех І. Д., Байрамова М. Г., Мельничук Л. С. Духовно-моральне виховання особистості: інноваційний підхід : навч.-метод. посіб. Київ : Волинські береги, 2007. 316 с.
4. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2009. 620 с.
5. Закон України «Про захист суспільної моралі». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1296-15> (дата звернення: 14.05.2020).
6. Основи соціальної психології : Навчальний посібник / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазарова та ін.; За ред. М. М. Слюсаревського. Київ : Міленіум, 2008. 495 с.
7. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2007. 280 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2005. 560 с.

## ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

**Костюк О.М.**

*вчитель початкових класів,  
Новоуївинська гімназія, смт Новоуївинське  
Житомирського району Житомирської області*

### **ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа не готує до цього. Як і 10, 20, 50 років тому, пересічний український школяр здобуває в школі застарілі знання. За останні роки цей обсяг дуже збільшився, як і значно зріс загальний інформаційний потік у світі. Учні спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем.

Концепція «Нової української школи» визначає ключові компетентності Нової української школи: спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова грамотність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність і здорове життя.

Крім того, на оновлення змісту і технологічного забезпечення освітнього процесу впливають розвиток технологій, інформатизація сучасного суспільства. Одним із її провідних завдань стало виховання особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, яка вміє опрацювати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення проблем. Поняття дослідницької поведінки знаходиться у взаємозв'язку з такими фундаментальними поняттями як навчання, інтелект, творчість. Одним із напрямів інноваційного розвитку дослідницької роботи є система навчання STEM.

У цій системі навчання гармонійно поєднано науку (S), технологію (T), інженерний підхід (E) та математику (M).

В умовах сьогодення STEM-освіта набуває актуальності в середній та старшій школі, де учні вивчають фізику, хімію, біологію, геометрію, алгебру, астрономію, інформатику, географію. Розвиток компетентностей з цих предметів уже вимагає дослідницьких методів, інтеграції, побудови графіків, таблиць, оформлення робіт з використанням ІКТ технологій, застосування набутих навичок в житті тощо.

Але жоден учень середньої та старшої школи не може стати успішним не маючи твердого підґрунтя початкової школи. Тож постає питання: чи може початкова школа стати стартовою для розвитку STEM-освіти?

Провідними принципами STEM-освіти є дослідницько-проектна діяльність та інтеграція.

У початковій школі формування навичок дослідницької діяльності здійснюється у доступній формі відповідно до вікової категорії та інтересу учнів щодо подальшого опанування курсів пов'язаних зі STEM. За STEM методикою, в центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Учні вчать знаходити шляхи вирішення не в теорії, а безпосередньо «тут і зараз», шляхом спроб та помилок.

Дослідницька діяльність молодших школярів – це творча діяльність, спрямована на розуміння навколишнього світу, відкриття дітьми нових для них знань і способів діяльності. Вона забезпечує умови для розвитку їх ціннісного, інтелектуального і творчого потенціалу, є засобом їх активізації, формування інтересу до матеріалу, що досліджується, дозволяє формувати предметні і загальні уміння, навички.

Проектування – особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження.

Дослідницька діяльність молодших школярів може бути різноманітною за тематикою. А саме: проекти «Люди, які прославили Україну», «Майбутнє мого міста», «Сто чудес світу», «Як зберегти Світовий океан», «Моя дитячі мрії», «Кольори настрою», тощо.

Наступний, не менш важливий, крок – добір матеріалу, з яким матимуть справу діти (пізнавальні та художні книжки, кінофільми, інтерв'ю з цікавими людьми, Інтернет-ресурси, власний досвід, тощо). Для того, щоб обрана тема була опрацьована, реалізуючи зміст різних предметів і забезпечуючи успіх кожній дитині, розробляється план-сітка,



яка відображає концепції розвитку. Схема допомагає вчителю і учням намалювати карту взаємозв'язків. Здійснюючи процес формування схеми, вчитель пов'язує короткі за часом цілі з довгостроковими, інтереси та потреби дітей, а також попередні навчальні заняття з новими. Створення схематичного плану теми дозволяє вчителю вільно обдумувати те, що має вивчатися та які заняття можна включити. За допомогою схеми легко встановлювати взаємозв'язки між предметними розділами.

В процесі вивчення теми активізується науково-дослідницька діяльність молодших школярів: проводяться досліди, спостереження, опитування, задовольняючи природню допитливість дітей. Завдяки цьому вони розширюють своє уявлення про світ, оволодівають основними формами пізнання, засобами диференціації та узагальнення досвіду, зокрема причинно-наслідковими і часовими відношеннями. У школярів формуються елементарні дослідницькі компетентності, як важливе підґрунтя для подальшого навчання.

Сьогодні на допомогу учням та педагогам приходять відкриті освітні інтернет-ресурси, які є доповненням до традиційних засобів навчання. Освітні сайти, віртуальні лабораторії, імітаційні тренажери, інтерактивні музеї роблять проведення дослідних експериментів доступними, а процес навчання творчим. Так, використання якісних освітніх інтернет-ресурсів, з одного боку, створює позитивну мотивацію до опанування учнями STEM дисциплінами, а з іншого – сприяє колективній навчальній діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу.

Вивчення теми закінчується тематичним днем, коли всі предмети підпорядковані одній темі (урок позакласного читання, урок розвитку зв'язного мовлення, математика або природознавство, трудове навчання або образотворче мистецтво), де в ході діяльності оцінюється передусім рівень розвитку школяра. Вчителем застосовуються такі методи і форми роботи, як спостереження, анкетування батьків, тестування учнів, оцінювання добірок самостійних робіт, усне опитування, контрольні завдання. Особлива увага приділяється самооцінюванню учнів. Щоб відстежити динаміку розвитку дитини у процесі навчання, для кожного учня заводиться «портфоліо», в якому зберігаються його найкращі роботи. Результати спостережень вчитель повідомляє батькам. Тематичний день є своєрідним підсумком усієї діяльності учнів в межах вивчення однієї теми.

При цьому створюються педагогічні умови для здобуття результативного індивідуального досвіду проектної діяльності та формування соціальних компетенцій, які дозволяють пройти технологічний алгоритм від зародження інноваційної ідеї до створення комерційного продукту – стартапу та уміння презентувати його потенційним інвесторам.

Для того, щоб зацікавити учнів початкових класів реалізувати себе у науково-технічній сфері, варто пропонувати брати участь у конкурсах, олімпіадах, конференціях, турнірах, наукових пікніках, фестивалях та інших інтелектуальних змаганнях, підготовлених самостійно та тих, які проводяться за підтримки Міністерства освіти і науки України, наприклад: міжнародний математичний конкурс «Кенгуру», міжнародний ІТ-конкурс «Бобер», змаганнях з робототехніки «DRON», «Robotika», «Robotraffic» тощо.

Ідея STEM-освіти нині надзвичайно актуальна. В перспективі інтеграція як дидактичний засіб має втілитись у навчальні предмети у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим, тобто сконструювати інтегровані навчальні курси, на основі яких має розгортатися навчальний процес. Цей підхід має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок використання цікавого матеріалу, що дає змогу різнобічно пізнати явще, поняття, досягти цілісності знань, формування навчальних компетентностей якісно нового рівня. Забезпечити інтеграцію предметів покликаний новий Державний стандарт початкової загальної освіти.

### **Список використаних джерел:**

1. STEM-освіта – Інститут модернізації змісту освіти.  
URL: [www.imzo.gov.ua/stem-osvita](http://www.imzo.gov.ua/stem-osvita).
2. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік. URL: [www.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/56880](http://www.osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880).
3. 5 питань про STEM-освіту: що воно таке і чому змінює долю наших...  
URL: [www.hobbytech.com.ua/5-питань-про-](http://www.hobbytech.com.ua/5-питань-про-).
4. Кейт Брук Уолш. Особистісно орієнтоване навчання. «Крок за кроком». Програма для дітей та їх родин. – Київ, 2000. – С. 196–244.
5. Нова українська школа / Міністерство освіти і науки України.  
URL: [www.mon.gov.ua/activity/education](http://www.mon.gov.ua/activity/education).

6. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти.  
URL: [www.mon.gov.ua/.../2017/08/.../novij-derzhavnij-standart-pochatkovoyi-zagalnoyi-osviti.p](http://www.mon.gov.ua/.../2017/08/.../novij-derzhavnij-standart-pochatkovoyi-zagalnoyi-osviti.p).

7. URL: <https://abetkaland.in.ua/organizatsiya-stem-osvity-v-pochatkovij-shkoli-proektiv>.

8. URL: <https://vseosvita.ua/library/mozlivosti-vprovadzenna-stem-osviti-v-pocatkovij-skoli-34103.html>.

**Лавренчук Ю.С.**

*асистент,*

*Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка*

## **КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ ІНТЕГРАЦІЇ АУДІЮВАННЯ-ПИСЬМО ЯК ОСНОВА ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВСЬКИХ ТЕКСТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Навчання продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності є основою навчального процесу на уроках англійської мови. Продуктивність навчання забезпечується відповідністю та системністю оцінювання. Оскільки контроль успішності різних видів мовленнєвої діяльності залишається на посередньому рівні розвитку у методиці навчання англійської мови в Україні, варто говорити про оновлення та стандартизацію системи оцінювання. Окрему увагу звертаємо на письмо як особливий вид продуктивної мовленнєвої діяльності, оскільки зазвичай в українській школі оцінювання учнівського письма відбувається незалежно від оцінювання решти мовленнєвих процесів, що стає причиною недостатніх умінь учнів писати тексти різних жанрів. Превалювання такої закономірності є неперспективним для сучасного освітнього простору.

З'являється все більше свідчень того, що сучасні завдання на розвиток умінь неінтегрованого письма недостатньо вписуються в академічний конструкт письма. Підставою для таких умовиводів є думки окремих вчених (S. Chan, A. Cumming, A. Gebril, Y. Jin, D. Johnson, U. Knoch, H. Lee) щодо вищого ступеня валідності інтегрованих завдань

як інструмента оцінювання умінь академічного письма. При цьому підкреслюється когнітивна автентичність таких завдань, оскільки в академічному контексті природними та найбільш поширеними є письмові завдання, що спираються на аналіз та синтез інформації з друкованих та/чи аудіоджерел [7]. Задля розробки науково обґрунтованих письмових тестів необхідно мати глибоке розуміння когнітивних процесів, задіяних в інтегрованому письмі та механізмів оцінювання, котрі забезпечують валідність отриманих результатів.

Відповідно до наукової моделі Джона Філда, когнітивні процеси стосуються здатності мислити та піддавати інформацію аналізу і передбачають первинну *когнітивну обробку, метапізнання та планування*. Когнітивною обробкою Дж. Філд називає процес, що стосується декодування завдання, кінцевим продуктом якого є осмислений потік інформації. У царині комунікативних наук когнітивні процеси відносяться до операцій, що лежать в основі: а) чотирьох мовленнєвих умінь; б) декодування лексичних одиниць; в) побудови концепту та презентації на рівні дискурсу. Когнітивні процеси нижчого рівня можуть відбуватися автоматично, особливо, якщо мовець досвідчений [2, с. 224].

Етапи когнітивної роботи над письмовим тестовим завданням, розроблені Джоном Філдом, стали базисом для побудови п'ятиетапної моделі когнітивних процесів Стюарта Шоу та Сиріла Віра (2007): 1) макропланування (*macro-planning*) – збір ідей та ідентифікація основних компонентів письма; 2) організація (*organisation*) – впорядкування ідей, з'ясування ідейних зв'язків між ними, відбір центральних цілей; 3) мікропланування (*micro-planning*) – фокусування на певній частині тексту; тут планування складається із двох фаз: А) узгодження мікротем із загальнотематичним наповненням тексту; Б) планування та структурування речення відносно трансльованої інформації; 4) транслювання (*translation*) – контент, який попередньо знаходився в абстрактній формі конвертується у лінгвістичну форму; 5) контроль та внесення змін (*monitoring and revising*) – на базовому рівні контроль передбачає механічну перевірку правильності орфографії, пунктуації та синтаксису. На більш досконалому рівні – визначення того, наскільки текст відображає наміри та ідею автора. В результаті моніторингу автор повертається до тих аспектів, які виявилися незадовільними, та робить виправлення у рамках кожного речення, абзацу чи цілого тексту [5, с. 38–42].

Шоу та Вір стверджують, що валідні тести, створені для перевірки умінь письма повинні вимагати від тестованих залучення тих основних пізнавальних процесів, які присутні у реальній письмовій комунікації [1]. Дослідники особливо наголошують на такому аспекті неінтегрованого письма, як недостатність знань із теми письма [8]. Вважаємо, що умовно рівний доступ до вихідної інформації, необхідної для письма, є першочерговим аргументом на користь інтеграції при оцінюванні. По-перше, підібраний матеріал для аудіювання слугує інформаційною основою для створення власного тексту; при укладанні шкали оцінювання учитель може чіткіше сформулювати дескриптори шкали оцінювання співвіднесені із вихідним матеріалом, отриманим учнями. Таким чином забезпечується можливість використання не лише холистичного, але й аналітичного підходу до оцінювання. По-друге, неінтегроване письмо передбачає орієнтацію учня на власний попередній досвід та знання з певної теми, тому учні, отримуючи одне і те ж завдання, знаходитимуться у різних умовах уже на стадії макропланування. Отже, запропонований Дж. Віром соціо-когнітивний підхід до тестування та оцінювання має, на нашу думку, стати основою системи оцінювання письма в українській старшій школі [7].

Оновлена модель когнітивних процесів, задіяних у письмі, котра базується на поглядах С. Шоу та Дж. Віра, була представлена Дж. Хейзом. Ця концепція звертає увагу як на внутрішні, так і на зовнішні аспекти, які можуть впливати на процеси учнівського письма. До внутрішніх факторів вчений відносить: *а) робочу пам'ять, б) довготривалі ресурси пам'яті та в) мотивацію автора*, тоді як зовнішні фактори включають: *а) фізичне середовище завдання та б) соціальне середовище* при виконанні завдання [3].

Нова модель є спробою описати складний інтерактивний характер процесів письма всередині і між кожною категорією процесу та взаємозв'язки між перебігом написання та різними внутрішніми і зовнішніми компонентами. Цей підхід підкреслює центральну роль робочої пам'яті у процесі письма. Переглянута парадигма базується на узагальнених категоріях: *рефлексія, текстотворення, інтерпретація тексту*. Рефлексія у цьому випадку пов'язана із процесами вирішення проблем, прийняття рішень для досягнення поставлених цілей письма. Творення тексту супроводжується вибором можливого реципієнта та створення відповідного темі контенту. Контроль у такій моделі стає уже не окремим процесом, а частиною інтерпретації тексту [3].

Когнітивні процеси, що перебігають під час аудіювання відрізняються, оскільки цей вид мовленнєвої діяльності рецептивний. Основними когнітивними процесами можна назвати *сприйняття, увагу, пам'ять та мислення*. Тобто процеси синергізму та взаємозалежності *фонематичного рівня* (розпізнавання звуків) та *рівня усвідомлення* (розпізнавання інформації) – лише вихідна точка в моделюванні когнітивного процесу аудіювання. Модель такої роботи включає три чіткі психічні утворення – *оперативну пам'ять, робочу* (або короткочасну) *пам'ять* та *довготривалу пам'ять*. М. Андервуд виокремлює три етапи когнітивного процесу прослуховування, що вимагають як обробку на фонетичному рівні, так і декодування інформації: 1) звуки надходять у сенсорну пам'ять. Слухова інформація може зберігатися у неаналізованому вигляді протягом чотирьох секунд у сенсорному сховищі; 2) інформація, отримана із прослуханого тексту, зберігається у короткостроковій пам'яті, тоді вона співвідноситься із відповідною інформацією у довгостроковій пам'яті з метою розуміння сенсу; 3) як тільки буде створений сенс повідомлення, воно може бути перенесено з робочої в довготривалу пам'ять. Варто зазначити, що така інформація зберігається у скороченому вигляді [6, с. 2]. Отож успішне прослуховування тексту є передумовою макропланування як стадії створення учнівського дискурсу.

Найповнішу на сьогодні модель когнітивного опрацювання процесу аудіювання, на нашу думку, презентує А. Руксон, розподіляючи етапи опрацювання аудіоматеріалу на когнітивні та метакогнітивні стратегії і когнітивні процеси. Когнітивні процеси, відповідно до моделі, включають у себе шість етапів опрацювання прослуханого тексту: 1) акустично-фонетичну обробку; 2) розпізнавання слів; 3) проведення граматичного аналізу розпізнаних слів; 4) локальну семантичну обробку тексту; 5) глобальну семантичну обробку тексту; 6) прагматичну обробку – процес, який полягає в інтерпретації певних словосполучень, синтагм, речень у відповідному контексті, наприклад, розпізнавання гумору [4].

Очевидними є свідчення необхідності врахування когнітивних процесів у ході створення конструкту оцінювання письма. Інтегроване письмо може забезпечити вищий рівень об'єктивності аналізу учнівських текстів, оскільки слугує основою для макропланування – аналізу та відбору інформації, наданої у вихідному джерелі інформації.

Так учень спирається не на власних досвід (котрий для кожного різний), а на умовно рівнозначну кількість інформації.

### **Список використаних джерел:**

1. Chan S. Establishing the validity of reading-into-writing test tasks for the UK academic context [Ел. ресурс] / Chan. – 2013. URL: <http://bit.do/fQJt4>.
2. Field J. Psycholinguistics: The Key Concepts / J. Field – New York: Routledge, 2004. – 366 p. – (Taylor and Francis group).
3. Hayes J. Are cognitive studies in writing really passé? [Ел. ресурс] / J.R. Hayes // Carnegie Mellon University. URL: <http://bit.do/fQJtW>.
4. Rukthong A. Anybody listening? The role of listening in integrated listening-towrite and listening-to-speak tasks / A. Rukthong, T. Brunfaut. // LTF Oxford. – 2015.
5. Shaw S. Examining writing: Research and practice in assessing second language writing / S. Shaw, C. Weir // Studies in Language Testing. – 2007. – № 26. – P. 38–78.
6. Underwood M. Teaching listening [Ел. ресурс] / Underwood // Longman. – 1989. URL: <http://bit.do/fQJtY>.
7. Weir C. Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach / Weir. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. – 107 p.
8. Zheng Y. An investigation into the writing construct(s) measured in Pearson Test of English Academic / Y. Zheng, S. Mohamad // Dutch journal of applied linguistics. – 2013. – № 2. – P. 108–125.

### **Романюта А.М.**

*учитель початкових класів,*

*Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 154*

## **МЕТОДИКА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ «НАВКОЛИШНІЙ СВІТ»**

У 21 сторіччі намітився новий підхід до оцінки і класифікації самостійних робіт на уроках «Навколишній світ» у початковій школі як засобу навчання і розвитку учнів. Залежно від того, які елементи переважають у діяльності учнів (відтворюючі чи творчі), у дидактиці розрізняють репродуктивні і пошукові самостійні роботи.

**Репродуктивна самостійна робота** має на меті сприймання, осмислення і запам'ятовування учнями тієї навчальної інформації, яку подано в підручнику або яка повідомляється вчителем. У процесі цієї роботи учні нагромаджують знання, необхідні для виявлення нових властивостей, розглядуваних природних об'єктів, розкриття взаємозв'язків між ними; такий вид роботи є необхідною умовою для самостійного пошуку.

**Пошукова самостійна робота** передбачає здобування нових знань і вмінь на основі набутих, оволодіння способами самостійного пошуку; виділення істотних ознак предметів і явищ, установлення причинно-наслідкових зв'язків між ними, доведення окремих положень тощо.

Багато років у педагогічній науці існувала думка про обмежені можливості учнів молодших класів у пізнавальній діяльності теоретичного і проблемного характеру. Пояснювали це тим, що дітям цього віку властиве наочно-образне мислення, а пізнавальні інтереси їх ще не настільки розвинуті, щоб вони чимось займалися за власним бажанням. Психологічні дослідження вчених показали, що істотною особливістю розумової діяльності учнів молодшого шкільного віку є, з одного боку, інтенсивне зростання їхніх пізнавальних потреб, а з другого – недостатня зрілість логічного мислення, обмеженість пізнавальних можливостей. Для того, щоб дитина могла вільно і міцно засвоювати знання, треба розвивати її аналітичне мислення, навчати виділяти істотне в навчальному матеріалі, порівнювати, робити узагальнення, доводити окремі положення, оцінювати явища і події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Цього можна досягти в процесі активної самостійної діяльності [3, с. 84].

У сучасній методичній літературі завдання для самостійної роботи учнів називаються по-різному. Вживається термін «пізнавальні завдання», під яким ми розуміємо сукупність проблемних запитань, логічних завдань, виконання яких вимагає від учнів початкових класів різного рівня самостійності. Серед них є такі пізнавальні завдання, які передбачають нагромадження знань про природні об'єкти, що вивчаються. Навчальна діяльність учнів при цьому має репродуктивний характер, оскільки їм необхідно осмислити, запам'ятати і відтворити побачене, почуте або прочитане на вимогу вчителя. Завдяки такій роботі учні розкривають нові сторони предметів і явищ, що вивчаються, оволодівають способами виконання таких завдань [2, с. 10]. Пошукова навчальна діяльність учнів тут полягає в тому, що вони аналізують



природні об'єкти, виділяють їх істотні ознаки, встановлюють взаємозв'язки між ними, роблять висновки, доводять правильність висловленої думки.

Навчальна діяльність учнів передбачає: орієнтування в умовах проблеми, її прийняття; аналіз фактів, встановлення зв'язків, відношень і залежностей між ними; використання набутого досвіду; виділення ознак та їх співвідношення; формулювання узагальнень, висновків. Усі ці дії виконуються у формі різноманітних прийомів розумової діяльності [4, с. 201]. Визначають такі типи пізнавальних завдань:

1. **Завдання на сортування навчального матеріалу** в початкових класах за своєю складністю повинні варіативно відтворювати завдання.

2. **Завдання на порівняння у формі зіставлення і протиставлення як засіб відкриття нових властивостей, ознак предметів і явищ, що вивчаються.** Пізнавальна сутність порівняння полягає у відображенні таких зв'язків, відношень об'єктивної дійсності, як подібність і відмінність. Виняткового значення порівнянню надавав К.Д. Ушинський. Він вважав порівняння «основою всякого розуміння і всякого мислення», засобом зв'язку нових і старих знань, матеріалу підручника з власним досвідом учня. Порівняння, на його думку, є необхідним прийомом у навчанні дітей бачити різні відношення між предметами і явищами [1, с. 115].

3. **Завдання на використання аналогії як засобу перенесення способу дії.** У психології аналогія розглядається як важливий засіб розвитку мислення учнів. Дидактична роль аналогії у процесі навчання зумовлена її логічною природою і роллю в пізнанні. За допомогою аналогії учні визначають напрям пошукової діяльності, під час якої виникають здогадки, які стимулюють їх пізнавальну діяльність.

4. **Завдання на класифікацію предметів і явищ навколишнього середовища.** Класифікація являє собою складну мислительну дію, структура якої складається з аналітико-синтетичних операцій: порівняння, абстрагування, узагальнення, розчленування і розширення класів.

5. **Завдання на виділення головного.** Пізнавальні завдання на визначення головного повинні широко використовуватися в процесі засвоєння нових понять, узагальнення і систематизації знань, під час підведення підсумків уроку.

6. **Завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.** Учні навчаються знаходити і розуміти об'єктивно існуючі між

предметами і явищами причинно-наслідкові зв'язки в процесі продуктивної діяльності, коли необхідно пояснювати і доводити певне положення.

**7. Завдання на доведення істинності судження.** Уміння доводити – одна з важливих властивостей розвинутого мислення. У науковому розумінні доведення – це логічна дія, у процесі якої істинність якоїсь думки обґрунтовується за допомогою інших думок, істинність яких доведена практикою.

Запропоновані типи пізнавальних завдань можуть бути використані на етапі ознайомлення з новим матеріалом, узагальнення та систематизації знань [5, с. 17]. На етапі ознайомлення з новим матеріалом учням спочатку пропонують ті завдання, які сприяють поповненню, усвідомленню, уточненню та осмисленому відтворенню знань. Щоб учні молодших класів могли виконати описані типи пізнавальних завдань, вони повинні мати певний рівень сформованості таких прийомів розумової діяльності, як аналогія, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

### **Список використаних джерел:**

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений // Москва, 1949 – Т. 7. – 325 с.
2. Данилюк І.М. Використання дидактичного матеріалу в 1 класі. – Тернопіль, 1988. – 35 с.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – Минск, 1972. – 254 с.
4. Константинов Н.А. и др. История педагогики. – Москва: Просвещение, 1982. – 447 с.
5. Лозова В.І. Пізнавальна діяльність школярів. – Харків: вид-во ХДУ, 1990. – 48 с.

**Сітнікова Д.Р.**

*магістрант;*

**Холоденко О.В.**

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

## **ВИКОРИСТАННЯ АСОЦІАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Останнім часом, вивчення іноземних мов стали складовою роботи багатьох закладів дошкільної освіти. В Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що дошкільний процес навчання спрямований на: «забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її здібностей та індивідуальних потреб...» [6]. Вивчення іноземних мов є одним із основним елементом дошкільного освітнього процесу.

З 2017 року у ЗДО було запропоновано навчання іноземній мові дітей віком від 4-х років. Сучасні педагоги постійно знаходяться в пошуку оптимальних методів навчання, які б надавали позитивний результат у навчанні іноземних мов. Вважається, що найбільш дієвими та продуктивними є ігровий та асоціативний методи.

Ці методи взаємопов'язані. Асоціативний метод включає в себе елементи ігрового методу. Вивчення деяких важливих аспектів асоціативного методу стало предметом нашого дослідження.

Асоціативний метод – це «кодова мова уявлень і асоціацій» [1, с. 70]. Він вважається унікальним методом, який поєднує уяву з мовою рухів та жестів, за допомогою гри.

Поняття «асоціація» існує вже давно, а його появу пов'язують з Аристотелем та Платоном. Також, саме Аристотеля вважають засновником першої класифікації асоціацій [5, с. 152]. Асоціація – це суб'єктивна візуалізація предметів чи явищ у свідомості людини через асоціативні символи.

Проте, зацікавленість лінгвістів у дієвості використання АС (асоціативних символів) розпочалась пізніше та пов'язана з психолінгвістикою.

Асоціативний метод був розроблений Мілдред МакГінніс в Центральному інституті для глухих і описаний в її книзі «Діти-афазии» (1963 р.). Зазначений метод був розроблений для дітей з серйозними порушеннями у спілкуванні. Мілдред МакГінніс вважала, що основні процеси навчання зосередження уваги, утримання інформації та її згадування – повинні інтегруватися у формуванні автоматичності мови, що в свою чергу, на думку дослідниці, покращує процес мовлення та спілкування в цілому [8].

Зазначимо, що вивченням даного методу також займалися низка вітчизняних вчених та вчених близького зарубіжжя: С.В. Роман, І.В. Головська, О.В. Безкоровайна, С.В. Гунько, Л.Є. Гусак, З.Б. Лещенко, Н.Р. Стадник та інші, які пропонували нові наукові підходи у вивченні та застосування зазначеного методу.

Психолінгвіст Наом Хомський наголошував, що дитина народжується зі здатністю засвоєння будь-якої мови і цей період триває до 11–12 років [5, с. 156]. Це свідчить про те, що діти дошкільного віку є тією категорією дітей, які за віковим критерієм відносяться до вищезазначеної групи і, відповідно, можуть легко та ефективно засвоювати іноземну мову, зокрема англійську. Проте, через те, що діти дошкільного віку ще не мають розвинених навичок читання та письма, і відповідно, не можуть засвоювати мову через графічні символи, на нашу думку, є доцільним використовувати навчальну програму, яка включатиме методи, що спрямовані на засвоєнні лексичних одиниць та розвиток мовлення через асоціативну уяву дітей. Крім того, діти дошкільного віку мають слабку довільну увагу, і як наслідок, потребують посилення процесу утримання уваги та запам'ятовування навчального матеріалу. На нашу думку, в цьому разі, саме асоціативний метод може стати тим незамінним та ефективним компонентом навчання іноземної мови дітей дошкільного віку.

«Асоціативний метод розвиває образне мислення дитини, уяву, лінгвістичне відчуття та здогадку, дає змогу виявити власну ініціативу та фантазію» [3, с. 24]. Це сприяє прогресу у вивченні іноземної мови.

Варто пам'ятати, що позитивний результат залежить не лише від вихованців, але й вчителя. Для того, щоб вдало використовувати асоціативний метод треба вміти співпрацювати зі своїми учнями, а саме – пропонувати максимально доступні віку вихованців асоціації.

С. Роман вважає, що основною передумовою успішного вивчення іноземної мови є врахування психолого-фізіологічних та вікових

особливостей дітей [7]. Тому, їх потрібно враховувати при створенні асоціативних символів.

Асоціативний метод можна ефективно використовувати під час вивчення різних тем, наприклад таких як: «Домашні та свійські тварини», «Рослини», «Транспорт», «Стан людини та тварини», «Рухи та дії», «Розміри та форми», «Овочі та фрукти», «Одяг», «Частини тіла», «Предмети навколо нас», «Об'єкти природи», «Іграшки», «Професії» з використанням відповідних асоціативних символів.

Нині, в досталь асоціативних символів можна знайти в мережі Інтернет або створити власноруч. Також, існує велика кількість методичних рекомендацій, які служать допомогою сучасному вчителю.

Для максимального використання методики асоціативного навчання варто дотримуватись трьох загальноновизначених кроків:

– вчитель домовляється з учнями, як вони позначатимуть обране слово (символ).

– разом повторюють, вчитель перевіряє ефективність запам'ятовування введеного асоціативного символу дітьми.

– озвучують та демонструють введenu нову лексичну одиницю.

Ми б хотіли, як приклад, подати тему «Об'єкти природи» з застосуванням асоціативного методу навчання (на прикладі англійської мови) [3, с. 71].

1. Sun – високо піднята рука з розчепіреними пальцями, котрі рухаються. Пальці – символізують промені сонця.

2. Sky – розведеними руками показувати безмежний простір над головою.

3. Rain – пальцями обох рук показувати рух краплинок зверху донизу.

4. Snow – долонею з розчепіреними пальцями імітувати падіння сніжинок.

5. Star – пальці, що згинаються в кулак і розгинаються.

6. Moon – пальці рук скласти у формі місяця.

7. Tree – високо підняти догори дві руки.

Як зазначалось раніше, асоціативний метод має тісний зв'язок із ігровим методом. Тобто, введені та вивчені лексичні одиниці за допомогою асоціативного методу можна закріплювати за допомогою гри. Найпростішим та цікавим прикладом є гра «Крокодил», у якій педагог може загадувати дітям вивчене слово, а вони його відтворювати, або навпаки. Також, можна створювати власні міні-казки та демонструвати їх у вигляді асоціативних символів іншим вихованцям.

Отже, асоціативний метод у вивченні іноземних мов представляє собою інтерактивний метод, який по формі і змісту є ефективним для застосування у процес навчання іноземної мови дітей дошкільного віку, оскільки сприяє активізації уваги, запам'ятовуванню та відтворенню (згадуванню) навчального матеріалу, розвиває уяву дітей через рухи та жести в ігровій формі. Крім того, цей метод розвиває у дитини лінгвістичне відчуття та мовну здогадку, формує образне мислення дитини, дає змогу виявити власну ініціативу та фантазію під час вивчення іноземної мови.

Також майстерне володіння вчителем асоціативним методом, на нашу думку, значно впливає на ефективність навчального процесу та сприяє його активізації.

Більш детальне вивчення вищезазначених аспектів використання асоціативного методу навчання англійської мови у закладах дошкільної освіти стане предметом нашого подальшого дослідження.

### Список використаних джерел:

1. Безкоровайна О.В. Використання методу асоціативних символів у процесі навчання іноземної мови на початковому ступені [Електронний ресурс] / О.В. Безкоровайна, О.В. Ковальчук. – 2015. – Режим доступу: [https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00891075\\_0.html](https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00891075_0.html).
2. Головська І.В. Психолого-фізіологічні основи навчання англійської мови в початковій школі [Електронний ресурс] / І.В. Головська, І.П. Петренко. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/18614/1/14.pdf>
3. Гунько С. Граючись учимось. Англійська мова: Програма та методичні рекомендації / С. Гунько, Л. Гусак, З. Лещенко. – Київ: Редакції газет дошкільної та початкової освіти, 2013. – 88 с.
4. Гусак Л. Є. Застосування методу асоціативних символів у процесі вивчення англійського лексичного матеріалу [Електронний ресурс] / Л. Є. Гусак. – 2011. – Режим доступу: <https://studfile.net/preview/4543957/>
5. Гусак Л.Є. Мнемічна діяльність молодших школярів у процесі їх асоціативного навчання іноземної мови / Л.Є. Гусак // Науковий вісник. – 2013. – № 39. – С. 150–158.
6. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
7. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: [навчальний посібник] / С.В. Роман. – Київ: Ленвіт, 2009. – 216 с.
8. What is the association method? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.apraxia-kids.org/apraxia\\_kids\\_library/what-is-the-association-method/](https://www.apraxia-kids.org/apraxia_kids_library/what-is-the-association-method/)

**Степчук Н.В.**

*старший викладач;*

**Хома Т.В.**

*кандидат педагогічних наук, асистент,  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

## **СПЕЦИФІКА ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

В організації освітнього процесу головна увага зацентована на реалізації компетентнісного підходу до навчання, орієнтації на особистісні можливості та інтереси здобувачів освіти, формуванні у них предметних та ключових компетентностей. У цьому аспекті важливим питанням є оновлення змісту оцінювання навчальних досягнень школярів, їх мотивації до самонавчання, покращення результатів. Оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи на уроці фізичної культури має свою специфіку: ураховуються медико-фізіологічні особливості дітей, приналежність їх до окремих із груп – основної, підготовчої чи спеціальної. Мова йде про диференційований та індивідуальний характер цього процесу.

Зміст дефініції «оцінювання» подається у Словнику-довіднику основних термінів і понять з теорії та методики фізичного виховання і спорту і трактується як «формалізований або експертний процес визначення рівня якості педагогічного процесу, який, як правило, завершується оцінкою» [4, с. 38]. В освітньому процесі розрізняють види контролю: попередній, поточний, періодичний, підсумковий.

Особливості методики оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи обґрунтовували у наукових дослідженнях фахівці: А. Малишкін, М. Марущак, В. Юденюк, Б. Шиян та інші.

Систему поточного оцінювання навчальних досягнень розглядає А. Малишкін. Дослідник зазначає, що основний вид контролю – поточна перевірка успішності та виставлення бальної оцінки. Перевірка здійснюється на кожному занятті і дозволяє у процесі навчання виявити недоліки і намітити шляхи їх ліквідації в ході подальшої роботи. Поточна перевірка здійснюється передусім за допомогою спостереження. Учитель спостерігає, як учні поведуться на заняттях, як виконують вправи, фіксує їх успіхи і невдачі. Спостереження дають

педагогу певний матеріал для наступної характеристики успішності учнів [1, с. 90].

Дотичними до означеної проблеми є наукові погляди М. Марущака, який аналізує ефективність методики оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи в процесі занять футболом, що базується на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, середовища програмування, діагностики, вимірювання, хронометрування, кореляційного та регресійного аналізів. За допомогою цих методів дослідження ефективно забезпечується попередній, поточний і підсумковий контроль навчальних досягнень учнів [2].

Б. Шиян вказує на використанні педагогами у процесі оцінювання досягнень учнів не тільки цифрового значення, а й словесних, інтонаційних, мімічних, жестових, пантомімічних форм. Окрім того, автором виокремлено чотири критерії, за якими визначається успішність з фізичної культури:

- рівень засвоєння і практичної реалізації знань;
- якість виконання рухових дій, що є виразом рівня опанування техніки передбачених програмою вправ;
- виконання нормативів шкільної програми;
- вміння самостійно займатися фізичними вправами і реалізацією цього вміння в практичній діяльності учня [5].

Навчальною програмою з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи [3] зазначено види діяльності, за якими може здійснюватися оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць на уроках фізичної культури:

1. Засвоєння техніки виконання фізичної вправи (може здійснюватися окремо від прийому навчального нормативу).
2. Виконання навчального нормативу (з урахуванням динаміки особистого результату).
3. Виконання навчальних завдань під час проведення уроку.
4. Засвоєння теоретико-методичних знань.

При цьому оцінка за виконання нормативу не є домінуючою під час здійснення тематичного, семестрового чи річного оцінювання.

Для оцінювання розвитку фізичних якостей використовуються орієнтовні навчальні нормативи, передбачені цією програмою, та нормативи, запропоновані у кожному модулі по роках вивчення [3].

Аналіз програми [3] дав змогу з'ясувати вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів, серед яких: навчальні нормативи складають



діти основної медичної групи, які на момент прийняття нормативу не скаржаться на погане самопочуття та стан здоров'я; кожній заліковій вправі передують спеціальна фізична підготовка (не менше як на двох заняттях); перед складанням нормативу вчитель проводить розминку, а після – відновлювальні вправи; учні/учениці мають можливість перескласти норматив на визначеному вчителем занятті; учитель зобов'язаний забезпечити безумовне дотримання правил і виконання вимог щодо безпеки під час здачі нормативів; оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць, віднесених до підготовчої групи здійснюється на загальних підставах.

У процесі оцінюванні навчальних досягнень учителі можуть застосовувати різноманітні системи нарахування «бонусних» балів, що, у свою чергу, мотивують до занять спортом, формують свідоме ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших; розуміння значення рухової активності в житті людини; дотриматися правил безпечної поведінки під час уроків, змагань та інших форм фізичного виховання. Слід враховувати психофізіологічні особливості учнів 5-9 класів: швидкі темпи росту, збільшення маси тіла, зміни у діяльності окремих органів і систем, що обумовлює неоднакову функціональну готовність організму школярів до педагогічного впливу засобами фізичної культури; бажання звернути на себе увагу, виявити лідерські якості, викликати захоплення в однолітків.

Для «бонусного» оцінювання на уроках фізкультури враховують особисті досягнення школярів протягом року: участь учнів у спортивних змаганнях всіх рівнів, покращення результатів виконання нормативів, залучення до занять фізкультурою в позаурочний час, відвідування спортивних секцій, гуртків тощо. Окрім вищезазначеного, для бонусного стимулювання школярів на уроках фізкультури пропонуємо запроваджувати такі види робіт:

– пошуково-дослідницьку. Передбачає збір та систематизацію матеріалів, підготовку презентації про визначних спортсменів школи (міста, району), що мають досягнення у певному виді спорту;

– проектно-групову. Полягає у створенні проектів на одну з обраних тем: «Спортивно-оздоровчий путівник», «Маршрут юного лижника», «Секрети успіху в спортивному орієнтуванні» тощо. Учні об'єднуються у групи, протягом певного періоду часу, визначеного вчителем, готують інформаційні проекти про цікаві місця в їх регіоні для занять певним

видом спорту. Проекти можна розміщувати на сайті школи, презентувати у соціальних мережах;

– наставницьку. Дає можливість школярам створювати разом з учнями початкових класів наставницьку команду для організації й проведення ранкових зустрічей, шкільних спортивних свят, конкурсів, ігрових вікторин;

– творчо-методичну. Передбачає складання комплексу фізичних вправ для ранкової зарядки, фізкультпауз. В умовах дистанційного навчання такий вид діяльності вважаємо актуальним, позаяк учні можуть самостійно демонструвати на платформах Zoom, Google meet та ін. власну розроблену систему розминок, залучати до їх виконання однолітків. Пропонується організація у дистанційній формі турнірів з шахів, інтелектуальних головоломок щодо правил в іграх (футбол, баскетбол, волейбол);

– спортивно-інформаційну. Полягає у підготовці відеосюжетів про спортивні новини школи, інтерв'ю з учасниками змагань, тренерами, заміток у щотижневиках, повідомлень на сайт тощо. Вимагає належної підготовки, володіння нормами культури мовлення, засобами виразності.

Отже, застосування інноваційних підходів до оцінювання учнів на уроках фізичної культури сприяє підвищенню інтересу до занять спортом, покращує рухову активність, впливає на результативність навчальних досягнень, покращує загальний емоційний стан.

### **Список використаних джерел:**

1. Малишкін А.М. Систематичне поточне оцінювання на уроках фізичної культури в загальноосвітній школі. Фізичне виховання та спорт. *Scientific Journal «ScienceRise»*. № 4/1(4), 2014. С.89–93.

2. Марущак М.О. Методика оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи в процесі занять футболом : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02. Київ, 2018. 18 с.

3. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (затверджена наказом МОН від 23.10.2017 № 1407) : веб-сайт. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-iniji/fizychna-kultura-naskrizni-zmistovi-liniji>.

4. Наумчук В.І. Словник-довідник основних термінів і понять з теорії та методики фізичного виховання і спорту. Тернопіль : Видавництво Астон, 2013. 96 с.

5. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. 248 с.

**Чава Г.Ф.**

*викладач іноземної мови за професійним спрямуванням,  
Нікопольський коледж Дніпровського державного  
аграрно-економічного університету*

## **ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ: МЕТОДИКА, ПОШУК, РЕЗУЛЬТАТ**

В умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства володіння іноземними мовами є обов'язковою умовою формування конкуренто-спроможного фахівця, майбутнього випускника закладів вищої освіти. Процес викладання іноземної мови є складним та тривалим, а також вимагає сильної методичної бази та педагогічної майстерності викладача. Поліпшити його ефективність можна за допомогою використання інноваційних методичних технологій навчання, зокрема, методу проектів.

Справедливо зазначити, що успіх реалізації методу проектів в умовах навчально-виховного процесу багато в чому залежить від якісно організованої роботи та докладених зусиль усіх його учасників на кожному етапі.

Метод проектів є досить універсальним, адже забезпечує міжпредметні зв'язки. Під час роботи над проектами студенти різних спеціальностей можуть виявити універсальний характер мови та усвідомлюють, що іноземна мова є необхідною умовою сучасного розвитку науки, техніки, культури, економіки та міжнародних зв'язків [1, с. 90].

Метод проектів є досить актуальним, оскільки він стимулює у студентів мотивацію до вивчення іноземної мови, сприяє активізації пам'яті та мислення, активізує набуті у ході вивчення іноземної мови знання граматики та лексики, спонукає до дослідницької діяльності. Проектна діяльність допомагає не тільки збагатити словниковий запас, а й надає можливість подолати мовний бар'єр, що виникає у студентів у ході спілкування іноземною мовою.

Методика проектного навчання вперше була використана в США в кінці шістдесятих років двадцятого століття при навчанні студентів

медичних спеціальностей, а пізніше проектний підхід став використовуватися при вивченні інших дисциплін.

Поняття проектного навчання було запропоновано ще у 1975 році. Таке навчання трактувалось як діяльність, у результаті якої студенти навчаються шляхом залучення до вирішення реальних проблем, при цьому маючи певний ступінь відповідальності в організації навчальної діяльності.

### **Виділяють три основні моделі використання проекту:**

**1. Project exercise.** Проект як вправа. Цілі проекту полягають у тому, що студенти повинні застосувати вже отримані знання в рамках досліджуваного предмета.

**2. Project component.** Проект як компонент. Цілі даної моделі ширші ніж у попередній. Проект має більш міждисциплінарний характер, який передбачає вирішення реальних завдань.

**3. Project orientation.** Проектні цілі домінують над навчальними. Навчальний матеріал визначається вимогами тем проекту, а не навчальними завданнями [3, с. 68].

Метод проектів характеризується:

- застосуванням комплексу знань і навичок з різних галузей науки;
- відповідністю тем і поставлених завдань реальним інтересам і потребам студентів;
- чіткою послідовністю етапів роботи над дослідженням;
- творчою спрямованістю процесу;
- орієнтацією на практичний результат, інтенсивною позааудиторною роботою.

Популярність методу проектів підтверджується кількістю його досліджень, зокрема, різноманітність класифікацій. Однією з найвідоміших дослідниць даного методу є Є.С. Полат, яка виділила такі критерії при класифікації проектів:

1) За ознакою домінуючого в проекті методу – дослідницькі, ролево-ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані.

2) За ознакою предметно-змістовної області проекту – моно проекти, міжпредметні проекти.

3) За характером координації – проекти з відкритою координацією, проекти з прихованою координацією

4) За характером контактів – регіональні, міжнародні.

5) За кількістю учасників проекту – особистісні, парні, групові.

б) За тривалістю проведення – короткострокові, середньої тривалості, довгострокові [2, с. 13].

Виконання проекту дослідження є процесом, успіх якого залежить від правильної організації діяльності, а отже роботу над ним слід розділити на певні етапи та чітко дотримуватись їх:

1. Організаційно-підготовчий етап, що передбачає визначення теми проекту, проблем та цілей дослідження, в ході досягнення яких дана проблема буде вирішена. На даному етапі обираються методи і прийоми дослідження, які дозволяють реалізувати рішення конкретних завдань, а також відбувається розподіл обов'язків між учасниками.

2. Пошуково-дослідницький етап. Під час даного етапу студенти підбирають інформацію, аналізують та систематизують зібрані дані дослідження. Викладач, в свою чергу, стимулює розумову активність студентів, оцінює проміжні результати. В підсумку даного етапу представляються факти та висновки, зроблені в ході дослідження.

3. Звітно-оформлювальний етап. Учасники оформлюють свої проекти та результати дослідження згідно з встановленими вимогами. Це може бути презентація, стіннівка, брошура, буклет, постер. Викладач виконує консультативну функцію з питань процедури захисту проекту.

4. Інформаційно-презентативний етап передбачає захист проектів та оцінювання викладачем або експертною групою. Захист проекту може бути здійснений в різних формах. Головним завданням є представлення результату своєї роботи, проблеми дослідження, цілей та завдань. У ході захисту проекту студенти набувають навички публічного виступу перед аудиторією. Видами проектних продуктів можуть бути стаття, есе, стіннівка, мультимедійна презентація, брошура, постер, листівка, блог, колаж, звіт, доповідь, виставка, відеоролік, веб-сторінка, ділова гра.

Метою кожного етапу є опанування учасниками різних видів діяльності: пошук, систематизація та аналіз інформації, формування знань, умінь та навичок створення матеріального об'єкта, поглиблення знань з іноземної мови, формування вміння працювати в команді і т.д. На останньому етапі набуті знання і вміння перетворюються в компетенції. Оцінювання проектів викладачем має бути комплексним і враховувати повноту дослідження теми проекту, культуру мовлення, вміння працювати з публікою, логічність, доступність, вміння швидко реагувати на питання слухачів.

Отже, використання проектної методики викладання іноземної мови значно покращить рівень знань, умінь та навичок іншомовної

комунікації, забезпечить творчу реалізацію, сприятиме інтелектуальному розвитку, урізноманітнить навчально-виховний процес, а педагогічно грамотна організована самостійна діяльність може стати для студентів стимулом до подальшої дослідницької та наукової роботи.

### **Список використаних джерел:**

1. Коваль О.Ю. Проектна методика навчання студентів ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 2. С. 89–92.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2–3. С. 10–15.
3. Morgan, A. Theoretical aspects of project-based learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*. 1983. Vol. 14. No 1. January. P. 66–78.

## **КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**

**Толкунова М.П.**

*студент,*

*Харківський національний педагогічний університет*

*імені Г.С. Сковороди*

### **ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНОГО МАЛЮВАННЯ В РОБОТІ З РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Від народження до школи дитина проходить складний шлях розвитку рухів: від простих, в перші місяці життя, до складних автоматизованих рухів, якими є пересування, самообслуговування, творча діяльність. Все це дитина опановує саме в дошкільному віці. Поступове накопичення життєвого досвіду сприяє розширенню моторних можливостей дитини і позитивно впливає на її розвиток в цілому. Отже, порушення або відставання від норми у моторному розвитку, гальмує формування життєво важливих умінь. Особливо значимо дане твердження для дітей з мовленнєвими порушеннями.

Серед порушень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку перше місце займає загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ). ЗНМ, узагальнена назва різноманітних мовленнєвих порушень, об'єднує в себе низку симптомів. Традиційно виокремлюють мовленнєву симптоматику ЗНМ – недорозвинення всіх сторін мовлення (фонетичної, лексико-граматичної та синтаксичної) та немовленнєву – особливості розвитку психічних процесів, емоційної сфери, відставання та недорозвинення моторної сфери (загальної, дрібної артикуляційної моторики) [3; 4]. Прояви моторного недорозвинення у дітей з ЗНМ багатоваріантні, проте більшість дослідників (Гопіченко О., Рібцун Ю., Соботович Е., Тищенко В., Трофіменко Л. та інші) наголошують на значному відставанні розвитку дрібної моторики у цієї категорії дітей.

Розвиток дрібної моторики є важливим завданням для нормотипових дітей, вкрай важливим він стає для дітей з порушеннями розвитку. Все це обумовило наші пошуки щодо ефективних та гармонійних

прийомів та методів розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку з ЗНМ.

У сучасних дослідженнях доводиться необхідність занять образотворчим мистецтвом для розумового, естетичного розвитку дітей дошкільного віку, розвитку графо-моторних навичок, узгодженої координованої дії «око-рука». У роботах Виготського Л., Запорожця О., Давидова В. та ін. [1] встановлено, що діти дошкільного віку здатні в процесі малювання, виділяти суттєві властивості предметів і явищ, встановлювати зв'язок між окремими явищами і виілювати їх в образній формі. При цьому формуються узагальнені засоби аналізу, синтезу, порівняння та зіставлення, розвивається вміння самостійно знаходити способи вирішення творчих завдань, вміння планувати свою діяльність, розкривається творчий потенціал. Це дозволяє в процесі розвитку дрібної моторики нам обрати образотворчу діяльність як рушійну, та таку, що комплексно впливає на дитину. Проте, діти із ЗНМ зазвичай не готові для того, щоб використовувати традиційні техніки малювання оскільки стан ручної моторики не відповідає умовам малювання. І вони, стикаючись з неуспішністю, часто відмовляються від подальших спроб. Звідси впливає необхідність пошуку нетрадиційних технік образотворчої діяльності.

Існує велика кількість засобів нетрадиційного малювання [2]. Умовно їх можна поділити за:

- засобом нанесення традиційного кольорового матеріалу: власним тілом (пальці, долоньки, ступні ніг); використання допоміжних засобів нанесення зображення (печатки, відбитки будь-яких предметів, ватними паличками, поролоном, м'ятим папером, дуттям через соломинку (кляксографія) тощо);

- видами кольорового матеріалу (малювання піною, сіллю, крейдою, пластиліном тощо);

- поверхнею, на якій дитина малює. Можна використовувати різноманітні існуючі поверхні (кам'янци, різноманітні упаковки, скло, тканину тощо) та спеціально підготовлені поверхні (мокрый папір, гратаж, цупкий матеріал тощо)

- технікою зображення (ниткографія, технологія Ебру, штампування, акватипія, набризки, плямографія, краплеграфія тощо).

В роботі може бути застосована одна або декілька технік нетрадиційного малювання в залежності від можливостей дитини та задуму композиції.



Використання засобів нетрадиційних технік малювання надає дитині, яка ще не опанувала традиційними засобами образотворчої діяльності, можливість створювати цілісне зображення; мотивує дитину до подальшого розвитку образотворчої діяльності; стимулює сенсорний розвиток дитини; розвиває уяву дитини; удосконалює просторові уявлення та орієнтири; розвиває дрібну моторику дитини.

На нашу думку, використання нетрадиційних технік малювання може стати високо вмотивованим видом діяльності для дітей будь-якого віку і рівня розвитку та сприятиме розвитку дрібної моторики. Ця робота надає можливість дитині почувати себе успішною. Проте, необхідно пам'ятати, що ці техніки стають в нагоді, як допоміжні засоби розвитку моторики і не замінюють в навчання дитини традиційних технік малювання.

### **Список використаних джерел:**

1. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 392 с.
2. Журавко Т.В., Нетрадиційні техніки малювання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Візаві, 2020. 125 с.
3. Собонович Е.Ф., Андрусишин Л.Е. и др. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. Київ : ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. 127 с.
4. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ : Вид. дім «Слово», 2011. 392 с.

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Канівець А.Ю.**

*аспірант,*

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький  
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*

### **ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО РОБОТИ З ВРАЗЛИВОЮ КАТЕГОРІЄЮ НАСЕЛЕННЯ**

Глобалізаційні та інтеграційні процеси є визначальними ознаками сучасного світу. Вони зумовлюють поглиблення міжнародних відносин, модернізаційних процесів у різних сферах людської діяльності. Нині ринок праці ставить вимоги до фахівця, зорієнтовані на успіх і постійне самовдосконалення, здатного швидко адаптуватися, самостійно та відповідально приймати рішення, працювати у полікультурному середовищі і транснаціональних корпораціях. Тому українська система професійної освіти актуалізує реалізацію можливостей професійної мобільності студентів як одного з основних інструментів Болонського процесу. Зазначена проблема набуває особливої значущості, передусім у процесі підготовки працівників соціальної сфери, затребуваних сьогодні як на вітчизняному, так і на світовому ринку праці.

Нині актуалізується потреба в фахівцях, які здатні навчатися протягом життя, удосконалюючи свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень, розвивати майстерність та професійну компетентність [2, с. 3].

Інтеграційні процеси вищої освіти України у європейській освітній простір передбачають підготовку фахівців нової генерації; формування компетентного, висококваліфікованого спеціаліста, який буде відповідати міжнародним вимогам та стандартам якості. Важливу роль у цьому процесі відіграє вищий навчальний заклад, першочергове завданням якого полягає у створенні умов для ефективного формування та розвитку конкурентоспроможного фахівця.

Основними складовими готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі можемо

вважати: соціальну, міжкультурну, професійну компетентності та соціально-професійну зрілість.

На сьогодні у роботі соціального працівника відіграють роль критерії його готовності до взаємодії з різними категоріями населення, саме тому важливо врахувати і критерії та показники готовності до роботи з тією чи іншою категорією громадян.

Розглянемо основні критерії та показники рівня готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі.

Оскільки підготовка соціального фахівця – явище складне, то її оцінка пов'язана з комплексом компонентів (культурологічний, особистісний когнітивний, емоційний, операційний) [1, с. 109].

1. Культурологічний компонент характеризується сформованим індивідуальним стилем поведінки, тому включає два критерії: комунікативний та особистісно-адаптивний. Комунікативний критерій характеризується комунікативними здібностями, вмінням легко і не вимушено вести діалог, проявом комунікативної толерантності та проявом етнічної толерантності та лояльним стилем спілкування з представниками різних національностей;

2. Особистісно-адаптивний характеризується такими показниками: рефлексія на події, нервово-психічна стійкість, здатність людини регулювати свою поведінку, адаптивність до нових ситуацій та емоційна стійкість, адаптація до нового соціокультурного середовища;

3. Когнітивний компонент характеризується змістовно-процесуальним критерієм. Його характеризують показники: професійні та спеціальні теоретичні знання (володіння іноземною мовою, знання про культурні особливості та звичаї клієнтів, культурні цінності, розуміння зв'язку культури та мови); знанням, вмінням та навички необхідні для здійснення професійної діяльності в багатонаціональному середовищі (знання власної культури, навички професійного спілкування, психологія міжособистісних взаємин і психологічні особливості людей, здатність людини регулювати свою взаємодію з середовищем, здатність до розуміння причинно-наслідкових зв'язків, адекватне сприйняття власної соціальної ролі, здібності до узагальнення та аналізу матеріалу;

4. Для емоційного компонента вважаємо мотиваційний критерій, що розкриває складну систему мотивів майбутньої професійної діяльності та їх постійний розвиток: розвинуте почуття відповідальності, потреба в турботі про інших людей, здатність до ефективного використання

своїх знань і здібностей, інтерес до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі, стійкий інтерес до саморозвитку та самовдосконалення, зацікавленість у взаємодії з особами, які потребують допомоги, мотивація ціннісних ставлень та переконань, сформованість системи ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії; стимули щодо успішної професійної адаптації в нових умовах;

5. Операційний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності вже у закладах соціального обслуговування людей похилого віку характеризує наявність у студентів умінь та навичок використовувати на практиці методи та технології соціальної роботи з людьми похилого віку в процесі професійної діяльності у відповідних установах [4, с. 147].

Формування готовності студентів до професійного самовдосконалення у роботі з різними категоріями клієнтами розглядається як цілеспрямований процес, що дозволяє майбутнім фахівцям розвивати професійну мотивацію, волюві якості особистості, рефлексію, що супроводжується їх включенням до самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти, самореалізації в ході професійної підготовки, зорієнтованої на оволодіння знаннями та вміннями самостійного вдосконалення в професійній діяльності [5 с. 122].

Отже, наголошуємо на тому, що для формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі професійної діяльності необхідним є вдосконалення в освітньому процесі вищих навчальних закладів системи організації різних видів педагогічних практик із метою формування готовності до професійної комунікації з різними категоріями клієнтів, що сприятиме успішному виконанню всіх комунікативних завдань соціального працівника в майбутньому.

### **Список використаних джерел:**

1. Рябова Юлія Миколаївна. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2016. 20 с.
2. Рідкодубська Г.А. Професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери: теорія та практика : монографія. Хмельницький, 2018. 296 с.
3. Дмитренко К.А. Управління реалізацією моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації у процесі

педагогічних практик. *Теорія та методика управління освітою*. Харків, 2015. № 1.

4. Павлишина Н. Б. Структура готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального обслуговування людей похилого віку. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 2. С. 141–151.

5. Моренко О. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Мелітополь, 2018. № 10. С. 119–131.

## **ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

**Бережна Л.В.**

*директор закладу освіти,*

*Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 69*

### **УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗДАТНОГО КРЕАТИВНО ВИРІШУВАТИ ПРОФЕСІЙНІ ЗАВДАННЯ**

Підвищення майстерності педагога в контексті сучасної парадигми освіти, потребує якісного нового підходу до організації інноваційного освітнього простору. Завданням освітніх закладів є популяризація та роз'яснення основної місії інноваційної діяльності школи. Оновлення школи – це перш за все спрямування діяльності педагогів на зміну свідомості, стилю педагогічної взаємодії.

Інтенсивність життя вимагає швидкої реакції на розв'язання складних проблем. Це в свою чергу вимагає від сучасного вчителя нових підходів до навчання та виховання. Сьогодні в умовах суспільних змін значно змінюються погляди на вчителя як на носія цінностей. Основою професійної діяльності вчителя є оволодіння системою наукових знань та методична освіта. Професіоналізм вчителя характеризується фаховими знаннями та наявністю творчого потенціалу педагога. Жодна найпрогресивніша ідея не буде реалізована, якщо за нею не стоятиме досвідчений, ініціативний, грамотний, відданий своїй справі учитель [1, с. 7].

На сучасному етапі розвитку суспільства соціальні вимоги до школи змінилися. Педагогічні колективи сьогодні мають будувати свою роботу з урахуванням цих вимог. Школі потрібні творчі вчителі, які вміють працювати з людьми, з колективом, вміють використовувати уміння й навички на практиці, тобто професійно компетентні. Вчитель має проявляти прагматичність у діях, націленість на успіх, швидкість реакції, рішучість, уміння приймати нестандартні рішення, управляти педагогічною діяльністю. Він має працювати над підвищенням власного рівня освіченості, творчо підходити до організації освітнього процесу, досягати високих якісних результатів.

Місія сучасного вчителя полягає в тому, що він має бути готовий до застосування нових освітянських ідей, здатний постійно навчатися та бути у нестримному пошуку. Ці якості формуються не тільки у щоденній учительській праці, а й правильно спланованій самоосвітній діяльності, яка спрямовує до творчого зростання педагога.

Сучасний вчитель має постійно здобувати знання і володіти технологіями їх передавання. Школа надає вчителю: стратегію успіху, психологічну рівновагу, соціальну стабільність, реалізацію творчого потенціалу, відчуття потреби людям. На сьогоднішній день зміни, що відбуваються в освіті, вимагають створення спеціальних умов, які сприятимуть здійсненню певної оцінки результативності освітнього процесу. На основі діагностики, аналізу інформації про стан професійної компетентності педагогів, їхніх потреб і труднощів, планується вся подальша робота.

Підвищенню професіоналізму вчителів сприяють різні форми інноваційної роботи. В арсеналі педагогічних працівників – технології особистісно-орієнтованого навчання, ІКТ, проєктні технології, технології розвитку критичного мислення, технології співпраці, комунікативні технології, модульні технології. В початкових закладах використовуються різні способи оцінювання діяльності педагогів. Серед них найбільш поширені: моніторинг, атестація, педагогічна діагностика, експертиза. Під час моніторингу особливе значення надається вивченню не лише результатів навчання й виховання учнів, а й всебічному оцінюванню особистісних рис і професійних умінь учителя. Результативність роботи також підтверджується підсумками атестації педагогічних працівників, даними про якість знань здобувачів освіти [2, с. 87].

Професійна компетентність учителя – це володіння учителем необхідним багажем знань, вміння мобілізувати себе в певній ситуації, бути обізнаним у будь-якій галузі. Сьогодні професійна компетентність вчителя, відпрацювання власної системи роботи, передбачають якісні зміни в його діяльності та на рівні професійної майстерності. Основними шляхами професійного розвитку є: професійне навчання, розвиток кар'єри, самоосвіта педагога. Педагог має професійно зростати, вдосконалювати освітній процес, направляти його на вирішення завдань особистісного становлення та розвитку як у учнів, так і у самого себе.

Вчителю необхідно розвивати учня, як особистість, для самостійного набуття знань, їх практичного застосування у житті. Вчитель повинен мати ґрунтовну методичну підготовку, мати навички в організації

пізнавальної діяльності учнів, здатність генерувати інноваційні ідеї. Вчитель має бути професіоналом, мобільним, здатним до творчого використання на практиці інформації, що швидко зростає, а підвищення кваліфікації має стати потребою вчителя. Він має прогнозувати свою майбутню професійну кваліфікацію і заздалегідь отримати ті знання, які йому знадобляться в роботі.

Налаштування інноваційної діяльності має здійснюватися обґрунтовано, бо саме за таких умов можливо простежити розвиток творчості вчителя. Управлінську діяльність в закладі потрібно спрямувати так, щоб кожен учитель своїми власними способами домогся оптимальних результатів. Управління слід здійснювати на основі постійного вдосконалення освітнього процесу з використанням сучасних технологій. Пріоритетом роботи має бути постійний пошук нових педагогічних технологій, ідей, напрямів [3, с. 4].

Звичайно в закладі має проводитися вивчення ефективності результатів праці вчителів, працювати з учителями краще диференційовано. Необхідно створювати для вчителів нові варіанти уроків, знаходити найбільш ефективні методики, допомагати їм виробити свій власний почерк. У кожного вчителя має існувати своя програма самореалізації, своя траєкторія зростання, свій професійний стиль. Результатом діяльності педагогів є творчий педагогічний продукт, який дозволяє значно підвищити продуктивність освітньої галузі.

Основний зміст повсякденної практичної діяльності вчителя – це безперервна низка різноманітних проблем. Чим більше знань і практичних навичок буде мати учитель, тим вище буде рівень його майстерності. Чим більший у нього діапазон методичних форм, тим ширші він має можливості, тим цікавіше буде проведено навчальне заняття чи виховний захід.

Педагоги мають безперервно розвиватися та вдосконалюватися, самостійно визначати мету, засоби її досягнення й реалізації, контролювати відповідальність за отримані результати. Педагоги мають усвідомлювати свою соціальну відповідальність, постійно дбати про своє особисте професійне зростання, досягати певних цілей. З огляду на сучасну ситуацію в освітньому просторі, педагог має вміти працювати в умовах вибору педагогічних позицій, технологій, змісту, форм навчання тощо [4, с. 109].

Отже, актуальність професіоналізму є очевидною, оскільки сучасний ринок праці потребує конкурентноспроможного фахівця, освіта якого



починається в школі. Удосконалення професійної компетентності вчителя – це усвідомлення себе як інноваційної особистості, готової до змін та здатної креативно вирішувати професійні завдання. І саме сьогодні, зростають вимоги суспільства до професіоналізму педагога. Тому і завдання вчителя – спрямувати роботу учнів, виявити рівень знань і вмінь, уважно прислухатися до їхніх ідей.

### **Список використаних джерел:**

1. Гришина І.В., Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи. Харків : Основа, 2006. С. 7.
2. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці: педагогічні інновації у сучасній школі. Київ : Освіта, 1994. С. 87.
3. Палтишев М.М. Педагогічна майстерність і шляхи її досягнення. Київ : Видавець Єшке О.М., 2000. С.4.
4. Яворська Г.Х., Седлачек В.Є. Сутність проблеми формування особистості професіонала. *Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в XXI столітті: теорія і практика*. Одеса, 2002. С. 109.

**Горбачова Л.С.**

*головний спеціаліст відділу освіти,*

*Кремінська районна рада;*

*магістрант,*

*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

## **ПОШУКИ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ГАЛУЗЗЮ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ**

Необхідність переходу до державно-громадської моделі управління декларують усі стратегічні документи з розвитку вітчизняної освіти. До такого ж висновку одностайно доходять і експерти з питань реформування посттоталітарних систем освіти Пітер Радо і Пасо Сальберг [3], які пропонують обов'язкове *перезаснування* управлінських структур.

До того ж, результати дослідження «Система управління загальною середньою освітою в Україні на рівні району та області: якість,

прозорість, взаємодія» [3], проведені громадською організацією Агенція розвитку освітньої політики (2014 р.), матеріали досліджень фахівців Міжнародного інституту освітнього планування ЮНЕСКО Жака Аллака та Мюріел Пуассон (Educational development) [3] і «Управління освітою та шкільна автономія: погляд зі школи» [4] засвідчують глибоку кризу управлінської вертикалі й нагальну потребу її «перезаснування». Експерти І. Іванюк, Л. Паращенко [4] зазначають, що збір емпіричних даних для цих висновків відбувався через структуровані інтерв'ю з начальниками обласних управлінь освіти та районних відділів освіти, а також анкетування директорів освітніх закладів і педагогів, а отримані результати є «цінним свідченням процесів трансформації суспільства й державної влади та можуть бути підставою для вироблення ефективних механізмів демократизації й децентралізації системи управління освітою в Україні».

Під «перезаснуванням» управлінських структур будемо розуміти різноманітні стратегії реформування управління освітою, які об'єднуються в три провідні напрямки: по-перше, створення і підтримка сучасних регулятивних систем (нових механізмів управління); по-друге, досягнення нової якості підготовки управлінського персоналу; по-третє, побудова системи залучення громадськості, заохочення лідерства, ініціативи та відповідальності в управлінському процесі [4].

Для вироблення сучасної моделі управління освітою в умовах створення об'єднаних територіальних громад, постає нагальна потреба в аналізі наявного стану освітнього менеджменту.

За даними опитувань, переважна більшість експертів переконана, що якість системи управління освітою визначається орієнтацією на споживачів освітніх послуг (94.5%), наявністю висококваліфікованих фахівців (94.5%), системним підходом до менеджменту (94.4%), ухвалення управлінських рішень на основі достовірної інформації (89%), роллю керівництва району/області у створенні відповідного освітнього середовища (83.3%).

Наступною сучасною вимогою є прозорість державного управління, яка містить не лише доступ громадян до повної та достовірної інформації, але й дає можливість взаємодії громадян, виконавчої влади, місцевого самоврядування в процесі з метою впливу на рішення й діяльність державних органів. Наявність громадянського контролю передбачає створення піклувальних рад, які спроможні здійснювати регіональні громадські експертизи.

Нормативними документами [2] декларується створення колегіальних виборних консультативно-дорадчих органів громадських рад, які постійно діють, «для забезпечення участі громадян в управлінні державними справами, здійснення громадського контролю за діяльністю органів виконавчої влади, налагодження ефективної взаємодії зазначених органів з громадськістю, врахування громадської думки під час формування та реалізації державної політики» [4].

Отже, аналіз системи управління загальною середньою освітою дозволяє стверджувати про такі суттєві перспективи державно-громадського управління:

- районні відділи освіти мають стати організаторами горизонтальної комунікації, які налагоджують взаємодію між закладами освіти, між закладами освіти й громадою, між закладами освіти і органами (та різними гілками) влади й місцевого самоврядування;

- місцева влада має повноваження забезпечити органи управління організаційними та фінансовими ресурсами;

- органи управління потребують висококваліфікованих кадрів, які володіють знаннями сучасного освітнього менеджменту та інформаційно-комунікаційними технологіями, із демократичним стилем мислення, здатних до постійних змін.

Для подолання наявних протиріч і з метою перезаснування необхідно ознайомитися із найкращими світовими практиками державно-громадського управління освітою під час створення й існування територіальних громад, зокрема Голландії, Грузії, Польщі, і виокремити придатні для системи освіти України.

Утім, найбільш актуальним для України є польський досвід реформування управління системою освіти, у якій освітні завдання передаються одиницям територіального самоврядування поступово протягом 1990–1999 років і стають їхніми власними завданнями, а це означає, що одиниці територіального самоврядування (ОТС) не можуть відмовитися від їхнього виконання й зобов'язані забезпечити на це фінансові кошти. Такий підхід є системним реформуванням, у результаті якого одиниці самоврядування відповідають за управління закладами й здійснюють їхнє фінансування від свого власного імені й за «власні» гроші, а не просто від імені центрального уряду і користуючись коштами, отриманими у вигляді трансферів. Саме через це найважливіший інструмент фінансування освіти у Польщі, яким є освітня частина загальної субвенції (яка також називається освітньою субвенцією),

зараховується до власних доходів ОТС, хоча це є трансфером із центрального бюджету.

Проаналізувавши зазначене вище й оцінивши реальний стан польської системи освіти та системи управління нею, можна дійти висновку по те, що серед найважливіших успіхів її децентралізації можна визначити:

- фундаментальне покращення матеріального стану закладів освіти, здійснене зусиллями територіального самоврядування;
- забезпечення стабільності фінансування освіти;
- запровадження громадами гімназійної реформи;
- обмеження проявів нерівності між керівними органами за якістю освіти й доступністю освітньої пропозиції.

Варто зазначити, що саме «проблемні місця» децентралізації польської системи управління освітою є вкрай актуальними й для нинішньої системи управління освітою в Україні, зокрема процес створення центрів професійного розвитку в об'єднаних територіальних громадах і питання відповідальності за якість навчання. Тому вивчення польської практики впровадження реформ освітньої галузі зможе допомогти українській освітній системі уникнути помилок.

Отже, після вивчення результатів експертних досліджень, проведення низки дискусій у професійних спільнотах, вивчення зарубіжного досвіду можна запропонувати два варіанти дій, спрямованих на створення якісної моделі управління системою освітою в Україні.

Перший – радикальна ліквідація неефективних структур (централізована бухгалтерія, бібліотека, райметодкабінет тощо) та ланок (традиційні районні управління освіти) управління освітою та запровадження широкої автономії закладам освіти.

Другий – перезаснування управлінських структури на принципово відмінних від нинішніх (адміністративно-бюрократичних) засадах організації їх роботи, які базуватимуться на сервісному підході в державно-громадському управлінні. Звісно, при цьому мають з'явитися й альтернативні чинним допоміжні для управлінської вертикалі структури (наприклад, громадські центри професійного розвитку).

Відмова від пострадянської моделі управління вертикальною освітою означає негайний перехід до державно-громадського менеджменту й сервісного підходу до обслуговування суб'єктів управління.

### Список використаних джерел:

1. Децентралізація в освіті: опорні школи.  
URL: <http://decentralization.gov.ua/news/item/id/1477>.
2. Деякі питання реалізації Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні: розпорядження Кабінету Міністрів України від 22 вересня 2016 року № 688-р.  
URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249350402>.
3. Система управління загальною середньою освітою в Україні на рівні району та області: якість, прозорість, взаємодія. Аналітичний звіт.  
URL: [http://www.irf.ua/knowledgebase/publications/sistema\\_upravlinnya\\_zagalnoyu\\_serednoyu\\_osvitoyu\\_v\\_ukraini\\_na\\_rivni\\_rayonu\\_ta\\_oblasti\\_yakist\\_prozorist\\_vzaemodiya](http://www.irf.ua/knowledgebase/publications/sistema_upravlinnya_zagalnoyu_serednoyu_osvitoyu_v_ukraini_na_rivni_rayonu_ta_oblasti_yakist_prozorist_vzaemodiya).
4. Управління освітою та шкільна автономія: погляд зі школи: аналітична доповідь / За заг. ред. Парашенко Л. Київ : «2UP», 2013. 64 с.

**Синявська Н.О.**

*студент*

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

## **ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ**

Розвиток сучасної української освіти безпосередньо залежить від глобального розвитку світової освіти і вирішення низки державних проблем під час подальшого реформування галузі. Відповідно основна мета освіти полягає в розвитку цінностей громадянського суспільства, формуванні в покоління власним прикладом бажання вчитися протягом життя, інтеграції в європейський і світовий простір.

Розробкою практичних і теоретичних основ комунікації, проблемами управління комунікаційними процесами займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені: Д. Адаір, Д. Бернет, М. Василик, Ф. Котлер, Д. Лейхіф, Н. Морозова, Т. Орлова, Г. Осовська, В. Рева, О. Суровцева, М. Федотова, В. Шепель та ін. До проблем комунікації у процесі управління освітніми закладами зверталися у своїх дослідженнях Л. Карамушка, К. Чернуха-Гадзецька, С. Хаджирадєва, Н. Черненко тощо. Отже, аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив, що

питаннями управління комунікаційними процесами присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Проте, використання технік ефективних комунікаційних процесів у закладах освіти потребують докладнішого дослідження і вивчення, особливо в умовах імплементації освітніх реформ.

Ефективність комунікації – це відношення результату, здобутого від організації комунікативної діяльності, до витрат на його досягнення.

Раніше вважали, що комунікація є інформуванням, формою ділового спілкування, але досить важливо бути почутими правильною аудиторією та в потрібний момент. Ефективність управління та репутація залежить від того, що ви робите, для кого, кому ви про це повідомляєте і що думають про вас, тому основне правило ефективних комунікацій звучить так: «Ефективність комунікації оцінюється через те, як саме вас зрозуміли. Ефективність не вимірюється кількістю прес-релізів, виступів, нарад або новин. Це другорядні речі. Те, які думки, досвід, емоції залишилися у вашої аудиторії, і є критерієм того, чи досягли ви успіху» [4, с. 10].

Варто виокремити основні етапи комунікаційної стратегії освітнього закладу:

- визначення цільової аудиторії (вибірка групи людей, які зможуть вплинути на досягнення цілей закладу);
- створення ключового повідомлення (твердження, яке може різнитися форматом і змістом, але призначене для певної цільової аудиторії);
- вибір каналу комунікації (вони не є однаковими для різних цільових груп);
- технічне оформлення ключового повідомлення (залежно від каналу комунікації);
- опрацювання інформації, отриманої у зворотному зв'язку.

Основною парадигмою ефективної комунікації традиційно вважаємо гармонізацію ділового спілкування. Разом із тим, на нашу думку, необхідно приділити увагу формуванню парадигм ефективної комунікації в освітньому менеджменті саме в аналізі інформації, отриманої від підлеглих. Важливо оперативно отримувати інформацію, інформувати співробітників про поточні та стратегічні цілі організації, тим самим забезпечуючи якісний зворотний зв'язок.

Насамперед ділова ефективна комунікація полягає в умінні слухати й чіткості мовлення. Слухання відбувається в нереклексивній та

рефлексивній формах. Нерефлексивне (умовно-пасивне) слухання – невтручання в мову співрозмовника. Рефлексивне слухання є активною формою налагодження зворотного зв'язку. Воно необхідне для контролю точності сприймання інформації. Його ще називають «активним слуханням», оскільки воно допомагає з'ясувати розуміння почутого. Іноді люди починають розмову зі вступу, не наважуючись почати з головного. Тому важливим умінням керівника є вміння рефлексивно слухати, тобто з'ясувати реальний зміст бесіди та мету звернення. Правильно обрана тактика слухання сприяє ефективності взаємодії в освітньому процесі [2, с. 44].

Разом із тим, манера говорити сприятиме розумінню сутності висловленої інформації. Необхідно надавати жвавості голосу, доречно робити паузи, варто вдаватись до вербальних і невербальних жестів. Слід уникати сленгу, слів-паразитів, а критика повинна бути конструктивною.

У світовій практиці все частіше можна почути про ефективність формату зустрічі 1:1, під час якої важливою є спостережливість керівника, увага до невербальних сигналів співрозмовника, підтримка почутого, рефлексія побаченого й почутого. Саме під час такої комунікації проявляється навичка активного слухання. Важливо, щоб у момент такої взаємодії комунікація не набувала ознак насильницького спілкування.

Методика ненасильницького спілкування була розроблена Маршалом Розенбергом у 1960-их роках і стала відповіддю для багатьох людей у всьому світу: як працювати з конфліктами, глибше розуміти себе, свої потреби та емоції, а також потреби та емоції інших людей.

Ненасильницьке спілкування складається з 4-х кроків:

1. Спостереження.
2. Розуміння своїх/іншої людини почуттів.
3. Розуміння своїх/іншої людини потреб.
4. Прохання до іншої людини.

Ці етапи ми можемо проходити на двох рівнях: аналізуючи себе; намагаючись зрозуміти іншу людину [1, с. 25].

Під час управлінської діяльності керівник повинен зважати на можливість відмови з боку підлеглого, при цьому очікуючи на аргументацію вибору. Хоч в будь-якому разі управлінець оцінює підлеглого як спеціаліста, але відкидає директивний підхід в оцінювання. Крім того, ненасильницьке спілкування – чудовий спосіб

розвитку емоційного інтелекту, що є складовою управлінської культури керівника.

Одна із навичок, яку необхідно напрацьовувати, – фасилітація. Як ми згадували, ключовою складовою резонансного типу лідерства є спільне прийняття рішень, а фасилітація – це інструмент, який допомагає полегшити процес спільного прийняття рішень. Є наступні моделі згаданої техніки:

- одностороннє рішення, коли вся команда має прийти до спільного рішення;
- рішення більшістю голосів, коли 50%+1 підтримали певне рішення;
- відповідальна людина приймає рішення одноосібно після обговорення, коли ви самостійно вирішуєте після того як порадитесь з командою;
- відповідальна особа приймає рішення без обговорення.

Найбільш ефективними формами проведення фасилітації є модель ІДС та Світове кафе. Модель SLC (Successese – успіх, Learn – навчання, Change – зміни) використовується під час колегіальних зустрічей (педагогічні ради, засідання методичних асоціацій тощо), коли варто проаналізувати стан справ та здійснити рефлексію задля покращення роботи освітньої установи. Світове кафе досить поширена форма прийняття спільних рішень і є необхідною умовою напрацювання нових ідей, завдяки активному залученню до процесу інших учасників, допомагає знайти найбільш цікаві варіанти та оптимальні шляхи вирішення тих чи інших проблем. Принцип присутності та включеності в процес, який відбувається «тут і тепер» – один з ключових в такому методі роботи з командою [1, с. 33].

Останнім часом освітні установи у рамках імплементації Концепції нової української школи, а саме педагогіки партнерства, усе частіше проводять Конференції партнерів. Під час підготовки відповідного заходу використовують складові формування комунікаційної стратегії, бо при цьому важливими є і ключове повідомлення, і канали комунікації, і, звичайно, визначення тематики. Модератор Конференції, як і фасилітатор, повинен бути нейтральним до будь-якої думки. Запросивши до обговорення учнів, батьків і вчителів, адміністрація закладу отримає неоціненний матеріал для покращення діяльності закладу та покращення комунікації між усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, найвагоміша роль впровадження ефективної комунікації в освітньому менеджменті належить керівнику закладу. Нами доведено



важливість планування комунікації та дотримання стратегії й мети освітнього закладу. Не менш важливим є визначення цільових аудиторій та розуміння їхніх потреб. Мета будь-якої освітньої організації – бути правильно зрозумілими та цікавими. Керівник закладу середньої освіти є обличчям організації, тому його мовлення має бути чітким та емоційно забарвленим, позбавленим казенних слів, штампів, аббревіатур, зайвого пафосу. Комунікативне повідомлення варто подавати в тому вигляді, у якому його буде легко поширити (залежно від мети) – поділитися в соцмережах, переказати на роботі або вдома, показати друзям, виступи на засіданні колегіальних органів. На сьогодні актуальним є використання фото, відео та іншу візуальних каналів, щоб підкреслити сучасність, масштабність, а також щоб прискорити донесення своїх ключових ідей та повідомлень. Крім того, комунікація не буде завершеною, якщо не організувати зворотний зв'язок зі своїми цільовими аудиторіями. Це також дасть можливість оцінити ефективність комунікації та зрозуміти, як її треба відкоригувати.

### **Список використаних джерел:**

1. Від керівника до лідера: практичні поради для директорів шкіл та керівників відділів освіти. Київ, 2019. 57 с. URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/521/12.2019.pdf>.
2. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації. Дніпро, 2002. 92 с.
3. Дейнега І.О., Андрощук М.С. Комунікації на ринку освітніх послуг: загальне та специфічне. *Економіка і суспільство*. 2016. № 7. С. 279–284.
4. Ефективні комунікації для освітніх управлінців : Посібник. Київ, 2019. 72 с. URL: <https://nus.org.ua/articles/posibnyk-efektyvni-komunikatsiyi-dlya-osvitnih-upravlintsiv>.
5. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту. Київ, 2004. 424 с.

**Щербак І.В.**

*кандидат педагогічних наук, викладач,*

*Комунальний заклад*

*«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*Харківської обласної ради*

## **ДЕФІНІЦІЯ ГЛОБАЛЬНИХ ІНДИКАТОРІВ ДЛЯ АНАЛІЗУ СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства, існує жорстка конкуренція між закладами вищої освіти. Збільшилась кількість університетів та їх філій, у яких є однакові спеціальності та напрями, що дає можливість і в той же час ускладнює обрання для користувачів освітніх послуг. Ще одним із важливих факторів є відсутність сформованого уявлення про спеціальність (напрямок) у майбутніх споживачів освіти, які є у навчальних закладах. Це відбувається, тому що ЗВО майже зовсім не робить рекламну агітацію, не розповідає про свої можливості. Одним із головних критеріїв у потенційних студентів при виборі закладу вищої освіти є імідж університету, його маркетингова стратегія і ступінь позиціонування на ринку освітніх послуг.

У сучасній парадигмі здійснюється зростання спільної місії ЗВО: забезпечення стабільного політичного, економічного та соціокультурного розвитку суспільства, а також зв'язок зі здійсненням досліджень критичного та прогностичного характеру у відповідних наукових галузях, сприяння розвитку національних освітніх систем шляхом поліпшення педагогічної освіти, здійснення науково-педагогічних досліджень [5].

Науковець Є. Хриков пропонує розглянути аналіз стану дослідження наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки за трьома алгоритмами. Перший алгоритм – певна наукова проблема є складовою педагогічної науки, тому її можна розглядати з точки зору структури наукового знання. Другий алгоритм проведення аналізу стану дослідження наукової проблеми є її розгляд як системного утворення та з'ясування того, що у цьому напрямку зробили попередники. Третій алгоритм – аналіз розробленої нормативної моделі вирішення наукової проблеми [6].

Зробивши огляд наукової та педагогічної літератури, щодо досліджуваної проблеми, в першу чергу ми проаналізували теорії П. Бурдье, С. Марджинсона.

У своєму дослідженні «Соціальний простір та генезис груп» П. Бурдье розглядає особливості «соціального простору», а саме: «соціальний простір є багатовимірним, відкритим ансамблем щодо автономних полів, чиє функціонування та зміна підпорядковане більш-менш стійко та безпосередньо полю економічного виробництва. У кожному з цих полів ті, хто займає домінуючу позицію, та ті, хто займає підпорядковану позицію, безперестанку займаються боротьбою різних форм (не обов'язково складаючи себе в антагоністичні групи)» [1].

Розглянувши дані висловлювання П. Бурдье, можна сказати, що представлені суб-поля змагаються між собою, тому зростає роль як кращих так й інших університетів в результативності стратегії позиціонування.

Базуючись теоріями полів П. Бурдье, директор Центру глобальної вищої освіти CGHE, керівник глобальної дослідницької програми з впровадження вищої освіти, професор Оксфордського університету С. Марджинсон використав її до поділу університетів світу [2]. У суб-полі обмеженого (елітарного) виробництва знаходяться Гарвардський, Стенфордський, Єльський, Принстонський, Каліфорнійський, Кембриджський, Оксфордський університети, Массачусетський технологічний інститут та група «Рассел», в якій налічується двадцять чотири найкращі та найбільші університети Великобританії. Їх називають ще «Глобальною суперлігою». Вони мають глобальну перевагу з їхньої позиції у власних національних системах освіти. Ці заклади вищої освіти гарантують цікаву та високооплачувану роботу в майбутньому в будь-якій точці світу [3].

У суб-полі обмеженого виробництва заклади вищої освіти зосереджені виключно на доходах і частці ринку. До них відносяться комерційні професійні та некомерційні університети, які забезпечують міжнародну освіту на комерційній основі [4].

Деякі заклади вищої освіти займають проміжну позицію. Вони мають елітний статус у національній системі вищої освіти та конкурують на світовому ринку освітніх послуг, створюючи великі обсяги навчання іноземних студентів. Іншим національним лідерам бракує сильної глобальної присутності. Під обома групами є нібито навчально-наукові

університети, для яких дослідницька місія підпорядкована транскордонним доходам [2].

Проаналізувавши вище перераховану наукову та педагогічну літературу, можна стверджувати, що протистояння суб-полів обмеженого та широкомасштабного виробництва знижуються, у зв'язку з тим що у кожного з них розвивається «автономне» поле. На прикладі університетів, можна побачити, що такий розвиток сприяє гідній конкуренції між ними на освітньому ринку. Але щоб мати високі рейтинги повинен бути не один показник, а декілька індикаторів.

Провідні університети Західної Європи, проводячи аналіз стратегій позиціонування у міжнародному інформаційному просторі, застосовують не окремі показники, а глобальні індикатори, які об'єднують в собі численну кількість показників. Інтегровані глобальні індикатори сприяють своєчасному визначенню негативних чинників, які гальмують розвиток університету, а також допомагають виокремити найбільш сильні сторони діяльності ЗВО. Сучасна стратегія розвитку університету базується на основі аналізу глобальних індикаторів та статистичних показників.

Спираючись на проаналізовану наукову та психолого-педагогічну літературу, можемо зазначити, що визначені глобальні індикатори, лежать в основі стратегії позиціонування будь-якого провідного університету країн Західної Європи у МПП. Дані індикатори корелюють між собою та є релевантними до вимог споживачів освітніх послуг, або конкретного запиту користувачів освітнім продуктом, при цьому є релевантними для аналізу стратегії кожного конкретного університету.

Отже, першим глобальним індикатором є фокус позиціонування який включає в себе фокус спрямованості позиціонування діяльності університету на задоволення потреб споживачів освітнього процесу; фокус спрямованості позиціонування діяльності університету на поширення знань серед населення для підвищення освітнього та культурного рівня.

Наступним є глобальний індикатор «якість академічного персоналу ЗВО», найважливішим показником якого є «співвідношення науково-педагогічних працівників ЗВО та чисельності студентів»

Глобальний індикатор «Престиж ЗВО серед споживачів освітніх послуг чи користувачів освітнім продуктом», тобто престиж навчального закладу. Цей індикатор включає в себе такі показники, як індекс

академічної репутації; індекс репутації ЗВО серед роботодавців; впізнаваність бренду.

Глобальний індикатор – «сегментація ринку освітніх послуг» має такі показники: економічний вплив, фінансова підтримка навчання, інтернаціоналізація університету.

Важливим є глобальний індикатор «наукові досягнення», який базується на таких показниках: кількість лауреатів міжнародних премій; загальна цитованість наукових публікацій / Індекс цитування на одного співпрацівника викладацького складу / Середньорічна кількість наукових статей у розрахунку на одного члена професорсько-викладацького складу.

Також, не менш значущим глобальним індикатором, для аналізу стратегії позиціонування, є «комфорт». Він включає в себе соціальну та навчальну інфраструктуру.

Визначені глобальні індикатори, допомагають зрозуміти, що стратегія позиціонування, яка аналізується, дозволяє сформувати образ в уяві абітурієнта, який асоціюється з ідеальним. Також вони демонструють перед роботодавцями, як представлено у стратегії позиціонування випускника, адже їм потрібно обрати із значної кількості молодих фахівців різних університетів, висококваліфікованого спеціаліста.

Отже, можемо дійти висновку, що визначені глобальні індикатори дають змогу без суттєвих матеріальних затрат і зусиль ефективно збирати, систематизувати, аналізувати й використовувати наявну інформацію, що формується в процесі основної діяльності університету.

### **Список використаних джерел:**

1. Bourdieu P. The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*. 1985. Vol. 14. No. 6. P. 723–744. P. 736.
2. Marginson S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*. 2008. May. Vol. 29. № 3. P. 303–315.
3. The brains business / *The Economist*. 2005. September 8. URL: <http://www.economist.com/node/4339960/print> (дата звернення: 27.02.2020).
4. Авшенюк Н.М. Соціальний контекст дослідження світового освітнього простору. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 3. С. 7–12.
5. Харківська А.А. Діагностика внутрішнього середовища ВНЗ. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2015. Вип. 1(1). С. 59–62.
6. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження. Харків : ФОП Панов А.М., 2017. С. 99–102.

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Наумець Л.А.**

*студент,*

*Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова*

### **СТРУКТУРА ТА СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТНЬОГО КОНСУЛЬТАНТА ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ-ДОРАДНИКІВ**

Завдяки перетворенням, які відбуваються на сучасному етапі розвитку Української держави, постають нові завдання як перед освітньою системою в цілому, так і безпосередньо перед вищою освітою, оскільки саме їй належить провідна роль у формуванні культурних цінностей особистості, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу країни [1].

Стандарти професійної освіти нового покоління вже формулюються мовою компетенцій, проте впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вимагає рішення багатьох дослідницьких завдань.

Розвиток загальних (або універсальних) та фахових компетентностей стає все більш ваговою складовою підготовки майбутніх консультантів у галузі освіти [2].

Беручи до уваги програмні компетентності та види професійної діяльності майбутніх консультантів, можемо говорити про окремі види компетентностей консультантів у галузі освіти: психологічна, комунікативна, дослідницька, методична, управлінська, проектна. Кожну із зазначених видів компетентностей можна розглядати як систему, що складається з певних компонентів (мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційний, особистісний) та елементів (мотиви, цілі та ціннісні орієнтації щодо конкретного виду діяльності; знання; уміння та навички; особистісні якості). Стисло розглянемо кожна з них.

Психологічна компетентність консультантів у галузі освіти визначається, як здатність використовувати психологічні засоби для

організації професійної взаємодії і співпраці з колегами та споживачами консультаційних послуг, уміння керувати своїм психічним станом та високий рівень самосвідомості. Для цього консультанту необхідно володіти основами загальної і вікової психології; знати особливості мотиваційної сфери та функції мотивації; створювати умови формування мотивації у процесі консультативної взаємодії; застосовувати наукові підходи до визначення цілей консультування; розуміти потреби споживачів в одержанні консультаційних послуг.

Комунікативна компетентність консультанта – це здатність установлювати і підтримувати ділові контакти з людьми. Вона визначається рівнем і стилем спілкування, виступає необхідною умовою особистої, професійної, наукової та громадської діяльності. Для цього консультанту необхідно знати основи професійного педагогічного спілкування; функції спілкування; особливості міжособистісної взаємодії; володіти різними способами поведінки у міжособистісному спілкуванні; застосовувати різні техніки спілкування; знати причини виникнення міжособистісних конфліктів і способи їх попередження тощо. Водночас консультант повинен уміти адекватно сприймати та розуміти споживачів консультаційних послуг; виявляти здатність до емпатії; орієнтуватися у різних ситуаціях спілкування; вирішувати конфлікти в системах «консультант-клієнт», «клієнт-клієнт» тощо.

Дослідницька компетентність консультанта визначається як пізнавально-теоретична готовність до здійснення наукового дослідження у галузі освіти. Для цього консультанту необхідно володіти понятійним апаратом методології науки; знати принципи, методи і засоби наукових досліджень; застосовувати логіку проведення наукового дослідження; розуміти особливості творчої праці у дослідницькій діяльності; послуговуватися інформаційним забезпеченням наукового дослідження, презентувати результати наукового дослідження тощо.

Методична компетентність консультанта – це здатність до використання різних освітніх технологій, методів і засобів навчання, розроблення дидактичних і експериментальних матеріалів тощо. Для цього консультант у галузі освіти повинен володіти методикою викладання загальнопедагогічних навчальних дисципліни; знати сучасні освітні технології і техніки навчання; володіти методами і формами проведення різних навчальних занять; уміти користуватися різними засобами навчання; володіти технікою розробки дидактичних матеріалів тощо.

Управлінська компетентність консультанта проявляється у його здатності планувати, аналізувати й організовувати професійну консультативну діяльність для досягнення прогнозованого результату; контролювати перебіг консультативної взаємодії з клієнтом; здійснювати експертну оцінку науково-методичних матеріалів та професійної діяльності педагогічних працівників. Тому важливо консультанту знати теоретичні основи управління; особливості управління навчальним закладом і процесом навчання; закономірності планування професійної діяльності; види, функції та методи контролю тощо.

Проектна компетентність консультанта полягає у здатності розробки, визначення та втілення освітніх і наукових проектів, науково-методичному супроводі педагогічних працівників щодо реалізації проекту, передбачення результатів проектної діяльності. Для цього консультант повинен знати теоретичні основи проектування і прогнозування, технології розробки наукового проекту; прогнозувати результати проекту; володіти технологією проектування тощо.

Сукупність зазначених видів компетентностей утворює певну інтегровану систему, яку визначатимемо як професійну компетентність консультанта у галузі освіти. Тому, під професійною компетентністю консультантів у галузі освіти розумітимемо інтегровану професійно-особистісну характеристику фахівця, яка включає цільові та мотиваційно-ціннісні орієнтації, фахові й функціональні знання, уміння і навички, здатності діяти у різних виробничих ситуаціях та особистісні якості, які спрямовані на досягнення ефективного результату у професійній діяльності.

Визначення поняття «професійна компетентність консультанта у галузі освіти» та конкретизація її змісту і структури дали можливість окреслити специфіку фахової діяльності консультанта.

Таким чином, розглянувши зміст і структуру професійної компетентності консультанта, ми визначили, що вона є інтегрованою на функціональному рівні системою та відображає професійну діяльність консультанта у галузі освіти. Професійну компетентність консультанта не можна розглядати поза розвитком його особистості. Це можна пояснити тим, що консультант упродовж своєї професійної діяльності засвоює необхідні знання, набуває вмій та навичок в особистісному контексті [3].



### **Список використаних джерел:**

1. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія / І.І. Драч. – К.: «Дорадо-Друк», 2013. – 456 с.
2. Саюк В.І. Компетентнісний підхід у підготовці науково-педагогічних кадрів і сукупність компетентностей сучасного викладача системи післядипломної педагогічної освіти / В.І. Саюк. – Теорія і практика підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні: зб. наук. пр. : НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К.: СПД-ФО Рудник В.А., 2015. – С. 154–168.
3. Саюк В.І. Професійна компетентність консультантів галузі освіти як важливий чинник успішної фахової діяльності / В. І. Саюк. – Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2016. – Вип. 26. – С. 33–38.

**Піндосова Т.С.**

*кандидат філологічних наук,*

*старший викладач,*

*Херсонська державна морська академія*

## **ПРИЙОМИ КОРЕКЦІЇ ПОМИЛОК В УСНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Однією з основних цілей вивчення англійської мови є оволодіння мовленнєвими компетенціями, необхідними для повноцінної комунікації. Проте, у процесі формування таких умінь та навичок, викладачі продовжують стикатися з проблемою виникнення помилок в усному мовленні студентів. Зрозуміло, що при цьому вони мають не лише правильно виправляти помилки, але й вживати заходи щодо їх зменшення та попередження, оскільки їх присутність в усному мовленні ускладнює спілкування, що призводить до неминучих комунікативних невдач. З одного боку, помилки вказують на прогалини в знаннях, які треба заповнити, а з іншого – можуть пришвидшити процес опанування мови. На сьогодні, у методології викладання англійської мови існує велика кількість напрацювань, що стосуються виправлення помилок в усному мовленні студентів.

*Метою дослідження є проаналізувати та виокремити найефективніші прийоми корекції помилок в усному мовленні студентів на заняттях з англійської мови.*

Дослідник Дж. Едж виділяє помилки-обмовки (slips), помилки, які допускаються учнями в пройденому матеріалі (errors) та не в пройденому (attempts). До перших належать ті, які учень може виправити сам. До другого типу помилок належать ті, які учень не може виправити самостійно, навіть якщо на них вказати, але, в загалом, всі інші учні в класі знайомі з помилкою і здатні її виправити [6, с. 70].

У психолінгвістиці зібрано багато матеріалу, який пов'язаний з виникненням помилок і сприйняттям усного мовлення. Науковці виділяють три основні причини виникнення помилок у процесі формування умінь та навичок усного мовлення, а саме: інтерференція рідної мови, недостатнє знання граматики англійської мови та вплив однієї іноземної мови на іншу за умови їх одночасного вивчення [4, с. 432].

Варто зазначити, що педагоги по-різному ставляться до виправлення помилок. Одні (J. Harmer) наголошують на обмеженнях у виправленні і радять викладачеві не втручатися у висловлювання, наполягаючи на правильності і повторенні виправленого. Інші (M. K. Burt) пропонують зосереджувати увагу не на локальних, а на глобальних помилках, які шкодять комунікації [5, с. 53–63; 7, с. 448].

Дослідниця О. Лось зазначає, виправляти усні помилки є недоцільним, бо зазвичай це не спрацьовує і є не ефективним. Коли студента виправляють, він усвідомлює, у чому його помилка. Під час розмови, коли спілкування відбувається дуже швидко, коли слід швидко співвідносити почуте з тим, що маєш відповісти, така взаємодія відбувається на підсвідомому рівні, який важко контролювати. До того ж, свідомий контроль власного висловлювання призводить до гальмування мовлення, бо студент замість того, щоб вільно, природно, спокійно говорити, починає сумніватися у сказаному, хвилюватися із приводу помилок, намагається свідомо контролювати й будувати висловлювання. Говоріння уповільнюється, здається штучним, а це, в свою чергу, впливає на здатність як сприймати, так і продукувати інформацію [2, с. 135].

Отже, не можна однаково ставитися до помилок, треба підходити диференційовано, беручи до уваги багато чинників, таких як: вид і мета роботи, тип помилки, причини виникнення, її вплив на подальше вивчення мови, умови, в яких вона зроблена тощо. Зокрема, коли

йдеться про формування іншомовного мовлення студентів, дослідники однак не втручаються і не переривають мовлення, а виправляють лише комунікативно значущі помилки [2, с. 135].

На думку І. Волошанської та З. Хало, для виправлення помилок дуже важливо правильно вибирати час. Постійні помилки потребують миттєвого виправлення, але для боязких студентів робити це потрібно так, щоб не образити їхні почуття, використовуючи анонімний спосіб або ж самовиправлення. Викладачеві варто зважати на реакцію студента при виправленні помилок, щоб уникнути негативного впливу на нього і не викликати страх перед відповіддю. Позитивний відгук на відповідь студента часто ефективніший, ніж повідомлення, що він помиляється [1, с. 193].

Одним з цікавих прийомів роботи над помилками є «make a traffic light» (створи світлофор). Кожному студентові на початку заняття дають набір з трьох кольорових дощечок і просять обрати одну і покласти перед собою. Якщо студент обирає червону, то він взагалі не хоче, щоб його виправляли (немає настрою або погано почувається). Жовтий колір свідчить, що людина готова, щоб її виправляли, але лише у тих випадках, які є принципово важливими для розуміння мовлення. Обираючи зелену дощечку, студенти показують, що вони готові до виправлення своїх помилок так часто і багато, як того вимагає конкретно взята мовленнєва ситуація [7].

Багато помилок в усному мовленні можна усунути за допомогою «self-correction» (неправильні слова і конструкції виправляє сам студент). Викладачеві не варто поспішати коригувати помилки, потрібно вказати на них вираз обличчя, жестом або використовувати команди: «change the pronunciation», «change the verb», «change the word». Якщо ж студент не може виправити помилку самостійно, необхідно вдаватися до іншого методу – допомоги класу (peer correction). Наприклад (тренування постановки питання в певному часу): *C1*: Have you saw this film? *T*: вираз подиву. *C1*: намагається виправитися. *T*: Can anyone help us? Yes, .... *C2*: Have you seen this film? Викладач повинен попросити студента, який припустився помилки, повторити все правильно.

Ще одним прийомом для корекції мовленнєвих висловлювань є відтерміноване виправлення (delayed correction): викладач фіксує помилки, не перериваючи висловлювання студентів. Якщо одна і та ж помилка повторюється регулярно, слід акцентувати на неї увагу за допомогою «peer correction» (взаємокорекція) після того, як студент повністю висловив відповідну думку або закінчив свою розповідь [7].

В усному мовленні помилки можна виправити одним з таких прийомів:

1. Долоня. Викладач піднімає долоню, і вимовляє пропозицію, вказуючи на пальці, при цьому один палець відповідає одному слову. Цю техніку можна застосовувати, якщо студент пропустив слово (викладач показує на палець і мовчить), або якщо викладач хоче, щоб студент використовував коротку, а не повну форму, наприклад, *isn't*, а не *is not* (викладач зводить два пальця разом).

2. Відлуння. Викладач повторює сказане студентом з висхідною (запитальною) інтонацією, вказуючи таким чином на те, що десь він припустився помилки. Цей прийом добре працює, якщо помилка незначна, і якщо викладач впевнений, що студент зможе виправити її самостійно.

3. Ідентифікація помилки (*identifying the mistake*). Іноді нам потрібно вказати на помилку, зосереджуючи увагу учнівства на ній. Ця тактика частіше застосовується до помилок, які зумовлюються недостатнім володінням матеріалом. Ми можемо сказати: «Ви впевнені?», щоб вказати на помилки. Потім можна зазначити правильний варіант.

4. Ехо-корекція (*echo correction*) означає повторення того, що сказав студент з інтонацією вгору. Це показує, що десь є помилка, оскільки така інтонація звучить як запитання. Ця тактика ефективна тоді, коли студенти роблять незначні обмовки (*slips*), які вони можуть виправити самі [7].

Попри важливість роботи над помилками, їх виправлення та обговорення мають здійснюватися у доброзичливій атмосфері для того, щоб заохочувати студентів до подальшої роботи та самовдосконалення. Тож, виправляти треба помилки, а не студентів, а також постійно хвалити їх за щоденні «перемоги» [3, с. 61]. Необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості здобувачів вищої освіти. Так, деякі з них вважають помилки чимось вкрай негативним і тому намагаються висловлюватись, обдумуючи кожне слово та уникаючи складних конструкцій. Це є негативним наслідком системи контролю та оцінювання усного мовлення, спрямованої підрахунок помилок. Студентів потрібно заохочувати та підтримувати у намаганнях висловлювати свою думку і не «вичікувати» помилки, щоб миттєво її виправити.

Отже, виправлення помилок в усному мовленні студентів є оперативним і комплексним завданням, за якого необхідно брати до уваги безліч факторів. До прикладу, необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості і пам'ятати про те, що виправляти кожного з них необхідно по-

різному. Не менш важливим є те, коли здійснювати виправлення: відразу після допущення помилки чи після завершення говоріння студента. Викладач може користуватися такими прийомами корекції помилок: міміка, жести, самокорекція, взаємокорекція, відтерміноване виправлення, ідентифікація помилки, долоня, відлуння.

### **Список використаних джерел:**

1. Волошанська І., Хало З. Особливості використання комунікативних методів навчання для розвитку навиків говоріння на уроках іноземної мови // Актуальні питання гуманітарних наук. – Вип. 28. – Том 1. – 2020. – С. 190–195.
2. Лось О.В. Про деякі аспекти попередження та виправлення помилок в іншомовному мовленні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 8. – С. 133–142.
3. Озерний Д., Серостанова О. Сучасне викладання іноземних мов. Як вказати на помилку. Режим доступу: <https://nus.org.ua/view/suchasne-vykladannya-inozemnyh-mov-yak-vkazaty-na-pomyлку/>
4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 2004. – 432 с.
5. Burt. K. M. Error Analysis in the Adult EFL Classroom // TESOL Quarterly. – Vol. 9. – No. 1. – March, 1975. – Pp. 53–63.
6. Edge J. Mistakes and Corrections. – London: Pearson Longman, 1997. – 70 p.
7. Harmer J. The Practice of English Language Teaching: New Edition. New York: Longman, 1991. 448 p.

**Ратій Ю.М.**

*студентка,*

*ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ*

## **ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Соціальний запит на підготовку сучасних фахівців включає в себе не тільки високий рівень їх професійних знань і вмінь, але й такі особистісні якості, як ініціативність, інноваційність, комунікативність, здатність викликати позитивне ставлення до себе, заслужити повагу і

визнання, здатність демонструвати власну точку зору. Все перелічене визначає успішність людини у професійній діяльності, дозволяє досягти високих рівнів професійної майстерності і відноситься до актуальної проблеми ділової взаємодії та організаційної поведінки – самопрезентації фахівця.

Особливо актуальною ця проблема стає тоді, коли змінюються соціальні умови: традиції вмирають, з'являються нові правила поведінки. Уміння самопрезентації стали невід'ємною частиною багатьох професій, зокрема працівників освітньої сфери.

Майстер виробничого навчання – це педагогічний працівник професійно-технічного навчального закладу, який навчає учнів професії, зокрема формує в них виробничі вміння й навички, культуру праці, професійну компетентність. Спільно з викладачами, вихователями, іншими педагогічними працівниками спрямовує свою діяльність на розвиток особистості учнів, їхньої загальної культури, виховання самостійності й відповідальності [2, с. 469].

Проблемам професійно-педагогічної компетентності майстра виробничого навчання присвячені праці Г. Грецької, Н. Ничкала, В. Панкратової, І. Труханова, М. Шамкова, О. Щербак та ін.

Щоб підготувати кваліфікованого фахівця у закладі професійної освіти, необхідно, щоб рівень професійної компетентності, зокрема педагогічної, майстрів, які працюють з учнями, був досить високим [6, с. 33–37]. Також закономірним стає збільшення попиту на висококваліфікованих спеціалістів-універсалів, які мають не тільки спеціалізовану професійну підготовку, але й успішно оволодівають навичками підприємницької та управлінської діяльності [4, с. 8–17].

У процесі професійної діяльності майстра виробничого навчання постає задача справити приємне враження на учнів, налагодити контакт, створити імідж професіонала своєї справи та викликати повагу та довіру до себе як до вихователя, тому формування умінь самопрезентації майбутніх майстрів виробничого навчання, як важливої складової професійно-педагогічної компетентності, ще у період навчання у закладі вищої освіти стає нагальною потребою удосконалення професійної підготовки.

Самопрезентація надзвичайно цікавий психологічний феномен, завжди актуальний, бо будь-який соціум стурбований проблемою створення потрібного враження про особистість у оточуючих. Теоретичні питання самопрезентації найбільш ґрунтовно розроблені

зарубіжними вченими, серед яких І. Гоффман, М. Снайдер, Р. Чалдіні, І. Джонс, Т. Піттман. Серед вітчизняних науковців слід визначити Г. Бороздінку та Ю. Жукова, які розглядають самопрезентацію в контексті комунікативної поведінки. Г. Бороздіна пропонує класифікацію технік самопрезентації, припускаючи, що саме цей феномен запускає механізми соціального сприйняття. Ю. Жуков у своїй роботі «Ефективність ділового спілкування» формулює правила комунікації та самоподання, які виконують дві основні функції: створення в оточуючих певного враження та регуляцію власної поведінки в критичних ситуаціях [3, с. 32]. Самопрезентація особистості може бути успішною та не успішною. Успішною можна назвати самопрезентацію, яка допомагає людині досягнути поставлених цілей під час спілкування з оточуючим соціальним середовищем. Ефективність самопрезентації, визначається доцільним використанням спеціальних технік і стратегій, а також природним умінням людини поводити себе відповідно до ситуації.

Самопрезентація людини як феномен її психологічної культури складається із сукупності *зовнішніх* компонентів:

- зовнішній вигляд;
- невербальні засоби комунікації (поза, жести, міміка і т. д.);
- вербальні навички (грамотність і виразність мови і т. д.);
- навички поведінки, спілкування, впливу і самовираження;

та *внутрішніх* компонентів:

- ціннісні орієнтації і смисли;
- емоційна складова (емпатія, почуття гумору, емоційна саморегуляція та ін.);
- рефлексія поведінки і спілкування з точки зору успішності самопрезентації;
- якості особистості (відповідальність, дружелюбність, цілеспрямованість, самостійність, порядність, креативність, впевненість, організованість і ін.) [5].

Кваліфікацію майстра виробничого навчання після закінчення ЗВО отримують бакалаври спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Навчальні плани підготовки бакалаврів цієї спеціальності містять цикли загальної та професійної підготовки, які, в свою чергу, поділяються на обов'язкові та вибіркові компоненти. Загальнопедагогічна підготовка включає в себе дисципліну «Педагогіка з основами педагогічної майстерності», яка відноситься до обов'язкових навчальних компонентів та складається з трьох модулів і вивчається

впродовж 2 і 3 курсів у обсязі 9 кредитів та двох педагогічних практик, які студенти проходять на 4 курсі.

У процесі загальнопедагогічної підготовки на лекціях майбутні майстри виробничого навчання знайомляться з теоретичними основами педагогічної майстерності, що включають в себе знання про педагогічну культуру сучасного педагога, культуру невербального спілкування та техніку мовлення, проблеми педагогічної взаємодії та вирішення конфліктних ситуацій. А на практичних заняттях студенти формують уміння педагогічної комунікації, створення іміджу, вчать взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу, приймати рішення у професійній діяльності.

Найбільш ефективно сформувати навички самопрезентації у майстрів виробничого навчання дає використання методів портфоліо та інтерактивного навчання: групова дискусія, брейнстормінг, кейс-метод, рефлексивно-рольова, ділова й проблемно-діяльнісна гра. Активні методи навчання сприяють розвитку рівня персональної відповідальності і спрямованості на створення унікального індивідуального професійного образу [1, с. 463].

Дуже важливою ланкою у процесі формування вмінь самопрезентації майбутніх майстрів виробничого навчання є проходження педагогічних практик, в процесі яких студенти мають змогу в реальних умовах проводити заняття з учнями, спробувати себе в ролі педагога. Тому їм потрібно враховувати те як вони виглядають, наскільки їх поведінка і образ викликають повагу і довіру у вихованців, які техніки педагогічної взаємодії та спілкування ефективні у педагогічному процесі, які помилки вони роблять і як їх виправити.

Таким чином, навички самопрезентації – важливий компонент професійно-педагогічної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання і їх формуванню потрібно приділяти увагу ще у період навчання у закладі вищої освіти. Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні особливостей та педагогічних умов формування навичок самопрезентації майбутніх майстрів виробничого навчання.

### **Список використаних джерел:**

1. Бороздина Г.В. Психология и этика делового общения : учебник для бакалавров. Москва : Издательство Юрайт, 2012. 463 с.
2. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.



3. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. Москва : Знание, 1990. 64 с.

4. Коваленко О.Е. Инженерно-педагогичні кадри: нові вимоги сьогодення. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2008. № 21. С. 8–17.

5. Колмогорова Л.С. Характеристики самопрезентации в контексте соотношения внутренней и внешней составляющих культуры человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2015. № 4(53). С. 180–182.

6. Литвин А.В., Сорока М.Я. Підготовка кваліфікованих робітників в умовах економічної кризи. *Професійно-технічна освіта*. 2010. Т. 3. С. 33–37.

**Соломка М.І.**

*викладач вищої категорії, викладач-методист;*

**Лошкова І.А.**

*викладач вищої категорії, викладач-методист, концертмейстер,  
Комунальний заклад «Харківський фаховий  
вищий коледж мистецтв» Харківської обласної ради*

## **ПОЄДНАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕСТРАДНОГО ТА НАРОДНОГО СПІВУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ ТА СОЛЬНОГО СПІВУ**

В даний час в Україні, разом із різними політичними, економічними, соціальними перетвореннями, відбуваються серйозні зміни в області культури, мистецтва і суспільної свідомості. У цих умовах вокальне мистецтво займає особливу нішу в художній культурі України. Саме спів є одним із найдоступніших видів музичного мистецтва.

В умовах відродження української національної культури і освіти на початку ХХІ століття пріоритетного значення набувають тенденції оновлення художньо-естетичного навчання і виховання особистості. Вагоме місце у цьому процесі посідають вокальні колективи, діяльність яких спрямована на розвиток і виховання талантів, задоволення естетичних потреб та здійснення професійної підготовки найбільш обдарованих особистостей.

Народна пісня в усьому розмаїтті національно-самобутніх ознак завжди була і залишається незамінним засобом виховання, формування знань, умінь, навичок, творчих якостей особистості, фундаментом її

духовного розвитку та художньо-творчої самореалізації, розкриття можливостей, здібностей і творчого потенціалу.

Саме на сьогоднішній день актуальними питаннями в сфері культури є ті, що насамперед стосуються збереження національної спадщини, вивчення і пропаганди різних видів народного мистецтва. Співучий український народ володіє невичерпним багатством народних пісень, що здавна виконувались як сольоно, так і колективно.

Нині народне сольне виконавство продовжує існувати як в професійній, так і в непрофесійній (аматорській) формах. Останнє представлене автентичними співаками, які є носіями народнопісенної виконавської традиції регіону, в якому вони проживають.

Завдання української вокальної школи естрадного виконавства полягають у наступному: усвідомити роль педагогічної майстерності в розвитку естрадного вокального виконавства в Україні; використовуючи комплексну методологію, покращити підготовку кваліфікованих естрадних співаків, які здатні протистояти низькопробним явищам поп-культури; з метою інтеграції в світове вокальне мистецтво естради піднести рівень вітчизняного естрадно-вокального виконавства при збереженні зв'язку з національними традиціями.

Підготовка фахівців-естрадників повинна здійснюватися на основі поєднання базової народної вокальної підготовки та формування на їх основі специфічних навиків звукоутворення, особливих виконавських прийомів, а також знань та умінь щодо використання сучасних носіїв музичної інформації та технічних засобів, які є обов'язковими для естрадного співу. Завдяки такому поєднанню навчальний процес будується у діалектичній єдності процесу формування загальних базових співацьких вмінь та специфічно-естрадних навичок.

Сучасна практика естрадного вокалу потребує використання естрадними співаками теоретичних знань для забезпечення сучасного рівня професіоналізму. Естрадний вокал посідає проміжний щабель між академічним і народним. Якщо в сфері академічного та народного співу виконавці працюють у межах усталеного канону, то метою естрадного співака є пошук характерного, самобутнього забарвленого тембру, що легко впізнається.

Важливим аспектом методики викладання естрадного співу є співвідношення технології народної та власне естрадної манер виконання. Формування специфічних навиків естрадного співу повинно відбуватись на базі класичної вокальної підготовки, тобто процес

виховання співака у цьому випадку поєднує у собі міцні та ґрунтовно відпрацьовані навички вокального дихання, звукоутворення, вміння відтворювати форму, архітекtonіку твору тощо. Найбільш явні та значущі розбіжності між цими видами вокального виконавства пов'язують із типовими жанрами, із образним змістом та із характером музичних творів.

Якщо в аматорському колективному виконавстві успіх залежить від професійності керівництва, то в сольному виконавстві – лише від самого співака, який самостійно впливає на рівень власного мистецтва. Виконавці народних пісень, які є в складі автентичних гуртів власної малої батьківщини, співають на регіональному діалекті. В гуртовому співі увага надається ансамблевому строю, певному типу багатоголосся, а сольний голос розглядається лише як прикраса колективного звучання. В сольному ж виконанні акцент переміщується на самого виконавця, на його голосові особливості, використання індивідуальних ознак манери співу та передачі емоційно-художнього змісту пісні.

Викладання естрадного співу, як навчальної професійно-зорієнтованої дисципліни у навчальних закладах України, покликане забезпечити досягнення чітко визначеної мети – створення загально-наукового базису, на фундаменті якого формуватиметься система виховання фахівців естрадного вокального виконавства. Виконавська підготовка викладача з естрадного співу дає позитивні результати, якщо характеризується єдністю загально-художнього та естрадно-музичного розвитку, сукупністю вокальної, пластичної, сценічної та емоційно-вольової підготовки, доповнюється вмінням користатись відповідними технічними засобами. Критерієм ефективності виховання естрадного співака в навчальному закладі є підготовка спеціаліста, який володіє вокально-виразовими засобами, що підпорядковане втіленню образу виконання, має високий рівень пластичної культури та сценічної поведінки.

Значний інтерес становлять наукові розвідки з питань теорії (С. Клітін, В. Олендарьов), історії (А. Конников, Є. Кузнецов, Л. Полюта, Е. Рібакова, Г. Троїцька, Є. Уварова, М. Хренов), культурології та естетики естради (А. Лебедєв, В. Олендарьов, А. Троїцький, Г. Шестаков). Творчість видатних майстрів світової та вітчизняної естради детально проаналізована у працях вітчизняних та зарубіжних науковців (А. Антоненко, Л. Березовчук, С. Берто, А. Брагинський, Т. Бутковський, С. Бушуєва, Є. Бичков, І. Васи́ліна,

Т. Воробйова, Д. Громов, Г. Ерісман, П. Єрмішев, В. Кадишев, О. Козлов, Дж. Коллієр, Ж. Кокто, Н. Кончаловська, Є. Кузнецов, М. Мангушев, Т. Нателла, І. Нестьєв, Е. Петров, Т. Секрідов, Г. Скороходов, Н. Смирнова, Р. Тарабореллі, А. Чернов, К. Шульженко та ін.).

Методичні аспекти проблеми, зокрема, й накопичений практичний досвід з питань викладання естрадного співу, представлені у роботах О. Кліппа, В. Ємельянова, М. Попкова, К. Лінклейтер, С. Рігса, К. Садолін, І. Ісаєва, Е. Белоброва, Н. Скопец. Проблеми виховання музичного смаку виконавців розглянуті у працях В. Мозогот, А. Молчанова, В. Сирова, особливості використання технічних засобів у процесі підготовки співака до публічного виступу у наукових розвідках А. Карягіна, В. Мельниченко та інших. Це свідчить про значний інтерес до вищезазначеної проблематики та на користь її подальшого дослідження.

### Список використаних джерел:

1. Грица С.Й. Фольклор у просторі та часі. Вибрані статті / С.Й. Грица. – Тернопіль : Астон, 2000. – 228 с.
2. Дрожжина Н.В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради [Текст] / Н.В. Дрожжина: автореф. дис. канд. мист.: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». – Харків, 2008. – 18 с.
3. Євтушенко Д., Михайлов-Сидоров М. Питання вокальної педагогіки / Д. Євтушенко, М. Михайлов-Сидоров. – К.: Мистецтво, 1963. – 340 с.
4. Лоцман Р. О. Проблема тлумачення народної манери співу / Р.О. Лоцман // Народознавчі студії пам'яті В.Т. Скуратівського «Традиційна культура українського народу в ХХІ столітті: стан та перспективи розвитку»: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 29 жовтня. – К.: ДАККіМ, 2009. – С. 14.
5. Осетров Ю.О. До питання про специфіку підготовки студентів музично-навчальних закладів за фахом «Естрадний спів». URL: [http://vocalart.narod.ru/article\\_6\\_1.html](http://vocalart.narod.ru/article_6_1.html).
6. Скопцова О.М. Становлення та особливості розвитку народного хорового виконавства в Україні / кінець ХІХ–ХХ століття / О.М. Скопцова: дис. ... канд. мистецтв.: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури». – К., 2005. – 198 с.

**Шепута О.М.**

*студентка,*

*ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ*

## **ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

З оглядом на розвиток нашого суспільства приходить розуміння, що зростають вимоги до особистості освітян та їх діяльності. Зокрема майстер виробничого навчання не стоїть осторонь змін та реформ. Професійна діяльність майстрів виробничого навчання несе в собі багато факторів, що можуть призвести до деформації особистості. Одним із таких факторів є професійний стрес, який негативно впливає на життєдіяльність та професійні аспекти особистості. Тому одним із важливіших факторів успішного професійного буття – це вміння долати стресові ситуації.

Працюючи майстром виробничого навчання в закладах професійно-технічної освіти уникнення стресів неможливе, тому що педагогічна діяльність передбачає присутність великої кількості ситуацій з високою емоційною насиченістю і необхідністю міжособистісного спілкування. Приходить розуміння, що професійне середовище майстрів виробничого навчання є динамічним, емоційно насиченим, а часом емоційно напруженим. Суспільний запит на підготовку висококваліфікованих майстрів виробничого навчання висуває високі вимоги до професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання, а саме:

- наявність робітничої кваліфікації;
- знання вимог до організації навчально-виробничої роботи з учнівськими колективами;
- володіння технологією навчального виробництва;
- знання устаткування та правил його експлуатації;
- наявність здібностей до педагогічної діяльності;
- знання основ педагогіки;
- володіння основами педагогічної майстерності;
- знання та володіння методиками виробничого навчання;
- знання правил та норм охорони праці, техніки безпеки на виробництві та інше.

Для успішної професійної діяльності майстрів виробничого навчання мають велику вагу й особистісні якості (відповідальність, спостережливість, доброзичливість, аналітичне мислення, навички саморегуляції, уміння працювати з людьми та ін.), які впливають на виховання ціннісного ставлення учнів до кваліфікованої виробничої праці. Вміння успішно долати стресові ситуації, володіння навичками саморегуляції дуже важливий аспект професіограми сучасного майстра виробничого навчання.

Досліджуючи питання формування стресостійкості, як складової психологічного здоров'я сучасного педагога, ми спираємося на роботи учених, які працювали над проблемами стресів та стресових станів (Г. Сельє, В. Бодров, Ю. Щербатих, Р. Романюк, Н. Лебідь, В. Корольчук, К. Судаков, В. Калошин та ін.). Визначемо, що термін «стесостійкість» розглядається науковцями у чотирьох площинах: по-перше, як інтегральна властивість особистості; по-друге, як комплексна якість особистості; по-третє, як здатність протистояти негативному впливу стрес-факторів; по-четверте, як складна системна характеристика людини [3, с. 142].

У процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти майбутні майстри виробничого навчання опановують навички саморегуляції, вивчаючи дисципліни педагогічного циклу. В рамках предмету «Педагогіка з основами педагогічної майстерності» студенти отримують теоретичні знання з проблем педагогічної культури, професійної взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу, питань саморегуляції та вирішення конфліктів у педагогічній діяльності. На практичних заняттях та під час педагогічної практики студенти мають змогу сформувати вміння та навички саморегуляції та стресостійкості, зокрема.

Характер та засоби протистояння стресовим ситуаціям залежить від активності особистості, її якостей та здібностей. Адекватність оцінки ситуації та власних ресурсів визначає інтенсивність реакцій, спрямованих на зміну емоційних станів та стратегію комунікативної діяльності викладача. Тому ефективним способом збереження психологічного здоров'я викладача є формування професійної стресостійкості [4, с. 147]. Індивідуальна стресостійкість визначається у значній мірі особистісними особливостями людини, її вмінням взяти на себе відповідальність за ситуацію, що склалася [1, с. 135]. Отже, особистісні

якості майбутнього майстра виробничого навчання визначають рівень його стресостійкості.

Формування навичок стресостійкості допоможе майбутньому педагогу подолати негативні наслідки стресових ситуацій, зберегти себе від дезінтеграції та різноманітних розладів, створити основу для внутрішньої гармонії, високої працездатності, визначити успішність своєї професійної діяльності, а також зберегти власне здоров'я [4, с. 147]. З порад В.Ф. Калошина, одним із засобів формування стресостійкості є позитивне мислення, яке допомагає усунути та послабити стрес, змінити своє ставлення до реальності. Існує багато методів корекції психоемоційного стресу, але треба вибрати з них ті, котрі підійдуть до індивідуальних особливостей конкретної особистості з однієї сторони, а з іншої – реальним умовам, що існують в даному місці в даний час [2, с. 154].

Спираючись на монографію «Індивідуальна стійкість до емоційного стресу» К.В. Судакова можемо перелічити важливі засоби формування стресостійкості: психотерапія, методи релаксації, дихальна гімнастика, фізичні вправи, система біологічного зворотного зв'язку, голковколювання [5].

Людина є цілісною біоенергоінформаційною системою, тому вплив на будь-яку з цих складових позначається й на інших. Умовно всі методи гармонізації психофізичного стану людини можна об'єднати в 3 групи:

1. Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану (вплив на фізичне тіло):

- достатньо тривалий і якісний сон;
- збалансоване, насичене вітамінами і мінералами харчування;
- достатнє фізичне навантаження, заняття спортом, ранкова гімнастика;
- танці;
- фітотерапія, гомеопатія;
- масаж;
- терапія кольором;
- ароматерапія, терапія мінералами;
- дихальні вправи;
- баня і водні процедури.

2. Емоційно-вольова регуляція психофізичного стану (вплив на емоційний стан):

- гумор;
- музика;

- спілкування з сім'єю, друзями;
- заняття улюбленою справою, хобі;
- спілкування з природою;
- спілкування з тваринами;
- медитації, візуалізації;
- аутотренінги (самонавіювання).

3. Ціннісно-смысловий рівень регуляції психофізичного стану (вплив на думки, зміна світогляду) [6].

Отже, доходимо висновку, що вкрай важливо майбутнім майстрам виробничого навчання для успішного оволодіння своєю професією ще під час навчання у закладі вищої освіти формувати навички саморегуляції та стресостійкості – управління своїм психоемоціональним станом, який досягається шляхом впливу особистості на саму себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом та диханням.

### **Список використаних джерел:**

1. Зайчикова Т.В. Профілактика та подолання стресів як умова підтримки психологічного здоров'я працівників організацій. *Вісник НТУУ КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2008. № 3(24). С. 135–137.
2. Калошин В.Ф. Як додати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 58–68.
3. Кудінова М.С. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». *Молодий вчений*. 2019. № 3. С. 137–143.
4. Пляка Л.В. Формування стресостійкості як складової психологічного здоров'я сучасного викладача. *Молодий вчений*. 2019. № 3. С. 144–148.
5. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к стрессу. М., 1998. С. 3–168.
6. Тренінг «Емоційне вигоряння педагогів». Освітній портал «На урок». URL: <https://naurok.com.ua/trening-emociyne-vigorannya-pedagogiv-150110.html> (дата звернення: 24.03.2021).



## ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Бородін Я.В.**

*студентка;*

**Курчатова А.В.**

*доктор філософії в галузі освіти,*

*старший викладач,*

*Миколаївський національний університет*

*імені В.О. Сухомлинського*

### **РОЗУМОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ВЕКТОР ТВОРЧОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

На сьогодні ефективність системи освіти і виховання підростаючого покоління полягає не тільки у забезпеченні його певним обсягом знань, але й у створенні оптимальних умов для розумового розвитку, формування пізнавальної активності та формування творчого потенціалу дитини за допомогою різноманітних засобів освіти. Джерелом і підґрунтям розумової, пізнавальної активності дитини дошкільного віку, що задає тон і швидкість становлення когнітивних та особистісних структур, творчої діяльності дитини дошкільного віку виступає пізнавальна потреба, потреба у набутті нових знань, що є однією з наважливих потреб, особливо у період становлення психіки, особистості дитини. Принципова відмінність пізнавальної потреби від інших потреб, на думку І. Павлова, в тому, що вона практично ніколи не може бути насичена. Потреба в пошуку, що поступово трансформується у складний конгломерат розумових здібностей та мотиваційних факторів, виступає у ролі психофізіологічної основи творчості [6, с. 182].

Проблема дитячої творчості, природи її виникнення та розвитку вже впродовж кількох десятків років є предметом досліджень багатьох учених: Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Т. Казакова, О. Кульчицька. Відомі психологи та педагоги (В. Давидов, О. Запорожець, В. Кудрявцев, М. Поддяков, Є. Суботський та ін.) довели, що творчі здатності яскраво проявляються в дошкільному дитинстві й розвиваються у процесі спеціально організованого навчання, коли

діти оволодівають суспільно виробленими засобами діяльності. Л. Виготський наголошував на розвитку дитини в процесі співробітництва з дорослими через наслідування, завдяки чому виникають усі специфічно людські властивості свідомості [3].

О. Матюшкін, спираючись на роботи багатьох дослідників (Дж. Берлайн, А. Брушлинський, Е. Голубєва, Є. Ігнат'єв, В. Крутецький, Т. Кудрявцев, Н. Лейтес, М. Поддяков, Я. Пономар'єв, В. Теплов та ін.), теж вважає принциповим зв'язок творчої діяльності з проявами пізнавальної, дослідницької активності. Яскрава пізнавальна активність дошкільника, що є основою її пізнавальної мотивації та могутнім розвивальним механізмом творчості, на думку О. Матюшкіна, є важливою ознакою дитячої творчості. Про домінування пізнавальної мотивації свідчать дослідницька, пошукова активність дітей, значно нижчі пороги сприймання нового, тобто більш висока чутливість, сенситивність до нових стимулів, нової ситуації, здатність відкривати нове у звичайному. Особливості пізнавальної мотивації дитини проявляються також у високій вибірковості щодо нового предмета дослідження, у понаднормативній активності та інтелектуальній ініціативі, що й породжує творчі образи [7, с. 29].

Науково доведено, що саме дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом розвитку творчості. Період від трьох до п'яти років сприятливий для формування творчості, бо дитина до цього віку, з одного боку, готова до соціалізації (сформованість мовлення), а з другого – ще не соціалізована. Для дитини весь світ ще загадковий та проблемний. За даними Д. Ельконіна, у віці близько трьох років у малюка з'являється потреба діяти, як дорослий, «зрівнятися з дорослим» (Є. Суботський) [4, с. 211].

Творча діяльність дітей, спрямована на присвоєння людської культури, на думку В. Кудрявцева, є неодмінною умовою розширеного відтворення творчих здібностей у сучасному суспільстві [8, с. 120].

На етапі дошкільної освіти особливу увагу варто приділяти розвитку творчих здібностей особистості. Ідея унікальності дитини, важливості розвитку її творчих здібностей, можливості вдосконалюватися та креативно розвиватися є основою формування її творчого потенціалу. Крім того, ідея розвитку творчої особистості знаходить відображення і в основних нормативних освітніх документах стратегії розвитку освіти України: Законі України «Про дошкільну освіту» [5], Базовому компоненті дошкільної освіти [1, с. 13].

Вектором творчості дитини дошкільного віку є розумова активність. Розумовий розвиток дошкільника відбувається в процесі діяльності: спочатку у спілкуванні, предметній діяльності, грі, а потім і в навчальній, трудовій, продуктивній (малювання, ліплення, аплікація, конструювання). Найбільш ефективно розумовий розвиток відбувається під впливом навчання і виховання.

*Головним показником розвитку дитячого мислення є рівень сформованості образних і логічних мислительних операцій: як оволодіває дитина схематизованими уявленнями (образне мислення) та виокремленням і співвіднесенням істотних параметрів об'єктів (логічне мислення).*

*У розумовому вихованні важлива роль належить грі, в якій відображаються враження дітей про навколишню дійсність, творчо інтерпретуються їхні уявлення про предмети і явища, розуміння подій.*

Як правило, дитяча розумова пізнавальна діяльність носить творчий характер і стимулює формування творчої спрямованості особистості дитини. У структурі її особистості провідну роль грає активна позиція маленького дослідника-експериментатора, що позитивно впливає на розвиток усіх сфер психіки дошкільника та визначає пошуково-дослідницьку будову його особистості.

У цілому, в ході розумової, пізнавальної, дослідницької діяльності в дошкільників:

- формується діалектичне мислення, тобто здатність бачити різноманітність світу в системі взаємозв'язків та взаємозалежностей;

- розвивається власний пізнавальний досвід в узагальненому вигляді за допомогою наочних засобів (еталонів, символів, умовних замінників, моделей);

- розширюються перспективи розвитку пошуково-пізнавальної діяльності дітей шляхом включення їх у мисленнєві, моделюючі та перетворюючі дії;

- підтримується ініціатива, розвивається допитливість, критичність, самостійність, кмітливість [2, с. 38].

Все це є запорукою розквіту дитячої творчості. Творча сутність різних дитячих видів діяльності, полягає у тому, що вони не задається дорослими наперед у вигляді тієї чи іншої схеми, а будується самим дошкільником у міру отримання все нових відомостей про предмети, об'єкт, явища навколишньої дійсності. Пізнавальна діяльність, у дошкільному віці характеризується ускладненням та розвитком дій

цілеутворення: дитина сама ставить собі цілі, сама їх досягає, отримуючи нове знання про предмети, об'єкт, явища навколишньої дійсності.

На жаль, у сучасній практиці дошкільної освіти діяльність експериментування, дослідництва не заохочується ні педагогами, ні батьками дітей дошкільного віку. У освітньому процесі дошкільного закладу переважає принцип словесного транслювання інформації від дорослого до дитини, репродуктивний стиль діяльності, не зважаючи на всі науково-методичні розробки сучасних науковців, щодо особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі, який з орієнтований на продуктивні види діяльності виходячи з індивідуальних та особистісних потреб дитини дошкільника. Вдома як і у дошкільному закладі дитина, обстеживши кімнатний простір, не знаходить достатнього поля для активної пізнавально-дослідницької діяльності. А система заборон: «Не можна!» – збільшується з кожним днем. З часом пізнавально-дослідницька, експериментальна діяльність, не підживлюючись, і поступово згасає.

Для заохочення розумової, пізнавальної активності, творчої діяльності дошкільнят важливо впроваджувати всі види пошуково-дослідницької діяльності, правильно оцінювати досягнення дітей, не переривати творчий процес; утримуватися від негативних оцінок, приймати твердження вихованців, не зловживаючи критичними зауваженнями; створювати ситуації вільного спілкування, обміну думками. Стійка позитивна атмосфера та емоційна привабливість занять спонукає дітей сміливо подавати власні ідеї, проявляти емоції, що сприяє становленню творчої діяльності.

Реалізація всіх вище вказаних напрямків та рекомендацій забезпечить ґрунтовну основу для розгортання розумової пізнавальної діяльності, творчого процесу та успішність формування творчої особистості дитини дошкільного віку.

### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Біла І.М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва : Изд. Смысл, изд. Эксмо, 2005. 512 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб. : Издательство Питер, 2000. 368 с.

5. Закон України «Про дошкільну освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017.

6. Курчатова А.В. Формування творчих здібностей дітей в українській родині. *Social and economic aspects of sustainable development of regions : monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017; ISBN 978-83-62683-52-9; pp. 398, illus., tabs., bibls. – P. 182–189.

7. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 29–33.

8. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна : Изд-во РАО, 1997. 174 с.

## ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

**Старко Г.Г.**

*вчитель I категорії  
ЗОШ I-III ст. с. Озерної*

### **СТВОРЕННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТА СТРУКТУРИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

На сучасному етапі освіти неможливо уявити без оволодіння новими високотехнологічними інструментами підтримки педагогічної й навчальної діяльності, ефективність яких зумовлена використанням технологій візуалізації.

Технології візуалізації дають змогу перетворювати великі обсяги навчального матеріалу у формати, компактні й водночас ефективні для сприйняття, усвідомлення й засвоєння, що виступають опорою у вирішенні нагальних педагогічних проблем, таких як інтенсифікація і гуманізація освітнього процесу, його адаптація до потреб, запитів і когнітивних особливостей молодого покоління, підвищення якості й результативності навчання та багатьох інших [2].

Головне завдання при вивченні навчальної дисципліни – зацікавити учня, змусити його самостійно досліджувати певну галузь, вивчати для себе щось нове, цікаве, корисне. Одним з найкращих способів систематизації навчального матеріалу на уроках української літератури є ментальні карти (карти знань). Проте, на жаль, ця технологія ще не до кінця зрозуміла вчителям і не зовсім освоєна.

Проблемам упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес присвячені праці В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Дорошенка, Ю. Запорожченка, І. Захарової, І. Кухаренка, Є. Полат, І. Роберт, І. Селевка, П. Стефаненка, В. та І. Трайньових, М. Шишкіної та ін. Використанням вузькоспеціалізованих онлайн-сервісів у навчальному процесі займаються такі науковці як В. Биков, Р. Гуревич, І. Захарова, Є. Патаракін та ін. Питання використання ментальних карт у

навчальному процесі відображене також у працях закордонних учених, як-от: Б. Санто, В. Хартман, Б. Твісс, Р. Фостер, Й. Шумпетер та ін. Першим, хто розвинув сам термін «ментальна карта» у своїх працях, був Тоні Б'юзен [1].

Термін «карта знань» або «ментальна карта» запропонував Тоні Б'юзен, який чимало зробив для просування технології використання таких карт в освіті й управлінні, а також спростив способи їх створення. Він запропонував радіальні карти знань, тобто карти, що будуються навколо якоїсь центральної думки або проблеми [1].

Ментальні карти допомагають реалізувати один із найважливіших принципів педагогіки – принцип наочності. Карти знань дають змогу охопити все одним поглядом, оскільки блок-схема показує найвагоміше в асоціативних порівняннях та зв'язках [2]. На превеликий жаль, проблемам використання ментальних карт присвячено дуже мало праць, адже цей метод сприймання матеріалу є новим і недостатньо вивченим.

Головна перевага ментальних карт – можливість охопити картину в цілому і впорядковано відобразити свої думки. Побудова ментальної карти допомагає розкласти матеріал на частини і запам'ятати його. Розглянемо ті переваги, які приносить метод інтелект-карт в освітній процес [3].

Узагалі, суть побудови ментальної карти полягає в тому, щоб за допомогою зрозумілих символів, образів, об'єктів, асоціацій, якими мислить людина, наочно зобразити цілісну картину знань про предмет вивчення або розгляду. Це зручний інструмент для відображення процесу мислення і структуризації інформації у візуальній формі. Ментальні карти є універсальними, їх можна застосовувати в різних сферах розумової діяльності, зокрема для підготовки планів, творчих проєктів, різноманітних тренінгів [5].

Гнучкість карт знань на уроках української літератури дозволяє розглядати будь-яку тему або питання, вони можуть використовуватися для всього класу, групи або індивідуально. Відзначимо, що можливості карт знань на уроках української літератури дозволяють покращити пам'ять, згадати факти, слова і образи, генерувати ідеї, надихнути на пошук рішення, продемонструвати концепції і діаграми, аналізувати результати або події, підсумувати інформацію, здійснити навігацію матеріалом, що вивчається, організувати взаємодію між учнями в груповій роботі або рольових іграх.

Ментальні карти можна створювати по-різному. Перші прототипи записувалися вручну на папері у вигляді схем, що за своєю структурою нагадували дерево. Але сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє створювати карти знань онлайн, робити їх інтерактивними, використовуючи онлайн-ресурси. На сьогоднішній день існує досить великий ряд онлайн-сервісів для створення карт знань, а саме FreeMind, Free Mind Map-Freeware, Xmind, Bubbl.us, Spinscape.

Розглянемо переваги, які приносить метод ментальних карт в освітній процес [4].

– Карта знань допомагає реалізувати один із найважливіших принципів педагогіки – принцип наочності. Ментальна карта дає змогу охопити все одним поглядом, тому що блок-схема показує найвагоміше в асоціативних порівняннях та зв'язках.

– Принцип побудови інтелект-карт корисно використовувати на підсумкових уроках. Узагальнення даних по темі відображається в одній схемі, вся інформація трансформується в асоціативні зв'язки між навчальними поняттями. Так, наприклад, для узагальнення вивченого матеріалу доцільно провести урок із застосуванням ментальних карт (покликання № 1) по темі: «Ліна Костенко. Історико-фольклорна основа історичного роману у віршах «Маруся Чурай». Духовне життя нації крізь призму нещасливого кохання» (українська література 11 клас). (Вигляд ментальної карти за покликанням № 1 [https://drive.google.com/drive/folders/15dW\\_OqUuCkjdduO8wy-drupO\\_ducrYRX?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/15dW_OqUuCkjdduO8wy-drupO_ducrYRX?usp=sharing))

– Ментальні карти можна будувати під час конспектування великих за об'ємом творів – замість довгих конспектів та витрат часу для запису матеріалів учень формує лише одну блок-схему.

– Метод майндмепінгу дозволяє розвинути творче мислення учнів.

– Метод інтелект-карт розвиває логіку та вміння згортати весь навчальний матеріал до найважливішого, підвищує якість та інтенсивність навчання, тренує пам'ять.

– Використання карт допомагає учням підвищити концентрацію уваги.

Отже, використання ментальних карт у ході вивчення української літератури дозволяє учням набути таких умінь: виділяти головну ідею, розпізнавати взаємозв'язки, розвивати асоціативне мислення, творчо підходити до вирішення проблем, самостійно знаходити оригінальні ідеї, швидше й ефективніше засвоювати матеріал.



Таким чином, можна стверджувати, що ментальні карти в освіті – це сучасний компактний спосіб викладення навчального матеріалу, який зробить будь-який урок цікавим і пізнавальним, а також дозволить учням самостійно засвоїти матеріал за допомогою вузькоспеціалізованих онлайн-ресурсів, що дозволяють створити ментальні карти (карти знань), а вивчення функціональних можливостей ментальних карт і становитиме перспективу подальших розвідок.

### **Список використаних джерел:**

1. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен; пер. з англ. Е.А. Самсонов. – 2-е изд. – Мн.: Попурри, 2003. – 304 с.
2. Оленець С.Ю. Технології ефективного засвоєння інформації під час навчання у вищому навчальному закладі / С. Ю. Оленець // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. – 2016. – Т. 16, Вип. 2. – С. 275–278.
3. Терещенко Н.В. Сучасні тренінгові методи навчання. Методичні рекомендації створення інтелект-карти з навчальної дисципліни «Політологія». – К.: КНЕУ, 2008. – 28 с.
4. Черній М. Карти знань як засіб збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями та їх застосування за допомогою веб-сервісів // Проблеми підготовки сучасного вчителя Збірник наукових праць. УДПУ ім. П. Тичини. – Умань. – 2012. – № 6. – Ч. 1. – С. 87–93.
5. Шахіна І.Ю., Медведєв Р.П. Використання ментальних карт у навчальному процесі // Наукові записки. – Випуск 8. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 73–78.

## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**

**Гомотюк О.Є.**

*доктор історичних наук, професор,  
Тернопільський національний економічний університет*

### **ПОГЛЯДИ М. ДРАГОМАНОВА НА ОСВІТУ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Аналіз світоглядних засад та напрямків розвитку освіти у попередні покоління дає можливість виокремити винятково важливе значення цієї сфери для майбутнього українців. Помітну роль у збагаченні історіософської основи української педагогічної науки передовими методами західноєвропейського наукового знання відіграв М. Драгоманов (1841–1895) – філософ і соціолог, історик і етнограф, культуролог і педагог, перший, хто оформив у чітку програму політичні прагнення українців. Будучи представником козацького роду із Полтавщини, він з молодого віку захоплювався історією, народною творчістю, просвітницькою діяльністю. На історико-філологічному факультеті Київського університету М. Драгоманов остаточно сформувався як професійний учений, педагог та громадський діяч [1]. Його магістерська дисертація «Питання про історичне значення Римської імперії і К.К. Тацит» визначалась одним із найгрунтовніших аналізів поворотних моментів європейської цивілізації на ранніх етапах розвитку. Вже цією працею було продемонстровано комплексний підхід до аналізу проблем і визначено напрям подальшого наукового інтересу у площині країно-європейських порівнянь.

Після завершення навчання на історико-філологічному факультеті молодий науковець почав працювати на кафедрі античної історії. М. Драгоманов брав участь у діяльності Південно-Західного відділення Російського географічного товариства, громадівському русі. Його активна і цілеспрямована незгода із русифікаторською політикою царизму «виштовхнула» за межі держави і надовго викреслила з офіційної науки та освіти. М. Драгоманов змушений емігрувати за

кордон, де заснував часопис «Громада» та соціал-демократичний гурток. Болгарський уряд запропонував М. Драгоманову посаду професора кафедри всесвітньої історії Софійського університету, де він і працював до кінця свого життя. Вченим оприлюднено чимало праць для розбудови шкільної освіти («Земство и местный элемент в народном образовании», «Чудацькі думки про українську національну справу», «Народні школи на Україні серед життя і письменства Росії» та ін.). До речі, вступна лекція («Стан і завдання науки древньої історії») до курсу загальної історії для студентів Київського університету торкалася питання методики вищої школи.

Роздуми М. Драгоманова фокусувались на обов'язку впровадження в громадське життя нових ідей, відображенні реального життя народу. Вчений наголошував, що «...любов до простого хлопа... мусить бути підвалиною нашої роботи, що знання народнього життя ми мусимо розширювати і збагачувати, а не забувати...». М. Драгоманов показав, що «...рух українського народу до самопізнання і просвіти на рідній мові є зовсім природний і конечний...» [2, с. 25–36]. У результаті цього руху, вважав науковець, має сформуватись українське суспільство і нація.

Слід зазначити, що М. Драгоманов зумів виховати покоління українських письменників і науковців новітньої школи, яка першою у Східній Європі виступила проти тероризму, засудивши вбивство, розробила першу федеральну конституцію для Росії, стала на захист малих національностей, заклала основи демократизму в українській свідомості, відстоюючи індивідуальні свободи пересічних громадян. «Щоб добитись чого-небудь і щоб стати у щирій пригоді народу, – зазначав мислитель, – український напрямок мусить не тільки узятись за кріпку працю, тверезу і впрост обчислену на те, щоб освітити уже видній потребі народу, вийти з старих народно-патріархальних форм бити і ідей і щоб першим ділом поставити не народність для народності, а соціальний, економічний і культурний чоловічий поступ народу, для чого народна мова і форма пропаганди мусять бути тільки практичнішою одежею, а не метою. Для такої праці треба одложити набік романтичні мрії, не так часто дивитись назад, у археологію і етнографію, як уперед,... показуючи народові з симпатією в історії більш усього те, у чому можна побачити проби проведення у побит ідей будучого, як свободи особи, совісті, проби праці економічної, а найбільш усього налягати на розвій чуття гуманності і розширення духу свободи ознайомленням народу з побитом других народів, та очистити

його розум від поганського і середньовічного фанатизму, подати практичну поміч і виучити думати через науки природні» [3, с. 231]. Таким чином, вважаємо, що саме це висловлювання дає змогу зрозуміти теоретичний доробок науковця та педагога.

Увагу вченого привернули історичні пісні [4]. Застосовуючи історико-порівняльний метод, М. Драгоманов видав «Історичні пісні...», що було «...першою науковою роботою не тільки в Україні, а й у всіх слов'янських країнах» [5, с. 321]. Повчальною була наукова творчість М. Драгоманова як прихильника позитивізму О. Конта. Увага вченого до всіх різновидів історичних джерел, до фольклору як важливого носія історичної пам'яті українського народу, орієнтація на багаточинниковість історичного процесу, на історичний прогрес – це результат взаємовпливу західноєвропейської історіософії на його методологію. Ці наукові методи вперше впроваджені М. Драгомановим на українському ґрунті. «Замість відгадувати душу народу, ми вчимося з них ліпше розуміти історичний розвій народу, особливо розвій его вірувань і его фантазії», – наголошував І. Франко [6, с. 237]. М. Драгоманов, оцінюючи значення наукової обробки народних джерел, зауважував, що лише після неї «...историческая поэзия малорусского народа станет надежным источником для истории народа» [7, с. 46]. Саме навчання та виховання на основі здобутків української культури визначило педагогічні погляди М. Драгоманова.

Його публічне життя – це поєднання наукових підходів з теоретичними розробками суспільно-політичних та освітніх проблем. Методологічна настанова вченого на теоретичний синтез, на пошук універсального, системного бачення світу спонукали критично ставитись до сучасних йому ідеологічних парадигм [8, с. 144]. У ранніх історичних працях М. Драгоманов звертав увагу на виважений, науковий підхід для дослідження, враховуючи як світовий поступ, так і національну специфіку. У М. Драгоманова було власне бачення як майбутнього суспільства, так і шляхів переходу до нього. При цьому М. Драгоманов зазначав потребу «...вбільшити власне волю кожної особи в слові й праці, волю кожної людської породи, спілки, громади, країни, щоб... вменшити силу державного начальства, ..... перед силою особи, громади і щоб дати їм більше способу для того, щоб заложити живі початки порядків безначальних: безпанських і бездержавних» [9, с. 301]. Серед чинників у справі здобуття політичної волі, за М. Драгомановим, було формування національної свідомості. «Всяка дорога стає легшою, коли

нею прямують люди більш свідомі, більше по волі, ніж темні й по неволі» [10, с. 301]. Великі надії покладав М. Драгоманов на конституцію в Росії, що дасть змогу «...понести українське письменство в села та вберегти для українства письменних людей і городян-ремісників та техніків» [10, с. 424].

Публікуючи іноземними мовами історичні, фольклорні, етнографічні розвідки, намагався вчений привернути увагу європейської громадськості до українства. Політичні протести проти обмежень вживання української мови поодинокі звучали серед паризької вченої спільноти. «Відкриваючи вікно» в Україну для Європи і Європу для України, громадсько-культурний діяч шукав сприятливих зовнішніх обставин для самореалізації українців. Проте навіть у справі наукового захисту розвитку рідної мови та національної літератури отримана підтримка не виправдала сподівань. Наукові дослідження М. Драгоманова та інших учених, нагромадження і наукова інтерпретація археографічного матеріалу, використання його нових видів, застосування нових способів пізнання дали підстави для обґрунтування концепції самотності українського народу, неперервності його історичного процесу. Українознавчі студії мали великий вплив на становлення власної моделі освіти.

### Список використаних джерел:

1. Гомотюк О. Злет і трагедія українознавства (90-ті рр. XIX ст. – перша третина XX ст.). – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 552 с.
2. Драгоманов М. Єго юбилей, смерть, автобіографія і спис творів: Зладив і видав М. Павлик. – Львів, 1896. – 460 с.
3. Драгоманов М. Антракт з історії українофільства // Драгоманов М. Вибране («...Мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні»). – К.: Либідь, 1991. – 680 с.
4. Исторические песни малорусского народа с объяснениями В. Антоновича и М. Драгоманова; Нові українські пісні про громадські справи (1764–1880) // Драгоманов М. Вибране («...Мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні»). – К.: Либідь, 1991. – 683 с.
5. Вовк Ф. Смерть М. П. Драгоманова. Из відзивів французьких газет // Драгоманов М. Документи і матеріали / Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського; Наук. т-во ім. Шевченка та ін. / Упоряд. Г. Болотова. – Львів, 2001. – 730 с.
6. Франко І. Доповідь про М. Драгоманова на народному вічу у Львові з нагоди 30-річчя його літературно-наукової праці // Драгоманов М. Документи і

матеріали / Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського; Наук. т-во ім. Шевченка та ін.; Упоряд. Г. Болотова. – Львів, 2001. – 730 с.

7. Драгоманов М. Исторические песни малорусского народа с объяснениями В. Антоновича и М. Драгоманова // Драгоманов М. Вибране («...Мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні»). – К.: Либідь, 1991. – 683 с.

8. Круглашов А. Драма інтелектуала: політичні ідеї Михайла Драгоманова. – Чернівці: Прут, 2001. – 485 с.

9. Драгоманов М. Передне слово [до «Громади» 1878 р.] // Драгоманов М. Вибране («...Мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні»). – К.: Либідь, 1991. – 683 с.

10. Драгоманов М. Шевченко, українофіли й соціалізм // Драгоманов М. Вибране («...Мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні»). – К.: Либідь, 1991. – 683 с.

**Довгополик К.А.**

*аспірант, викладач,*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

## **SMART-КОМПЛЕКС ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

Сучасність, яка характеризується науково-технічним прогресом, інформатизацією суспільства, спонукає педагогів до інноваційних пошуків. Актуалізуються в суспільстві особистості, яким притаманна здатність до самостійності, активності, прийняття рішень та гнучкої адаптації до нових умов, що мають властивість швидко змінюватися за певних обставин. Дослідження австралійського вченого G. Falloon показало, що використання цифрових технологій в навчальному процесі призводить до того, що студенти стають більш незалежними, залученими в нього і вмотивованими [1, с. 635–636].

В умовах пандемії COVID-19 перехід до дистанційного та змішаного навчання був досить різким, та виявив певні проблеми в сучасному освітньому процесі. Державна служба якості освіти оприлюднила результати опитування щодо якості проведення дистанційного навчання під час карантину і 2,7% батьків опитуваних зазначили, що дистанційне навчання в їх дітей не відбувалося. Серед причин цього керівники

закладів освіти зазначили відсутність в учнів та вчителів комп'ютерної техніки та доступу до мережі Інтернет, відсутність в учителів навичок працювати дистанційно [2].

Тому ми вважаємо за необхідним постійно підвищувати кваліфікацію педагогів в області інформаційно-комунікативних технологій, а також сприяти поширенню освіти впродовж життя та самонавчанню.

Сучасна парадигма освіти базується на дитиноцентрованому навчанні. Тобто основним фактором, що впливає на траєкторію освіти є потреби учня. Одним з трендів сучасної міжнародної дитиноцентрованої педагогіки є технологія персоналізованого навчання, яке є одним із елементів SMART-освіти.

Існує думка, що SMART-освіта – це процес навчання за допомогою різноманітних «розумних пристроїв» на кшталт SMART Board, SMART karr та ін. [3, с. 26–27], але в закордонних виданнях зазначають, що SMART-освіта – це зміна освітньої парадигми до використання цифрових технологій [4, р. 138].

Вчені М.Ю. Кадемія та М.В. Сапогов вважають, що реалізація парадигми SMART-освіти спрямована на процес одержання компетентностей і компетенцій для гнучкої і адаптованої взаємодії з соціальним, економічним і технологічним середовищем [5, с. 32].

Потреби суспільства викликали появу нового поняття у сфері інформаційних технологій. Науковець О. Прохорчук зазначив, що SMART-комплекс – це комплексна інформаційна динамічна система навчально-методичного спрямування, яка відповідає SMART-критеріям (specific, measurable, attainable, relevant, time-bound), має статичну, динамічну і середовищну складові, надає цілісну інформацію про навчальний предмет з можливістю оперативного доступу до навчального контенту з будь-якого місця, (за умов доступу до мережі Інтернет), забезпечує оперативну оцінку навчальної діяльності учасниками навчального процесу [6, с. 11].

SMART-комплекс складається з наступних модулів:

– система управління навчанням (LMS – learning management system), може бути реалізована за допомогою таких сервісів, як Moodle, Blackboard Learn, iSpring Online, Google Classroom та ін. Надає користувачам можливість вивчати зміст навчальних програм та курсів. Завдяки цій системі адміністратор навчання зможе оперативного контролювати навчальний процес;

– навчальний контент – одним із прикладів якого є масові відкриті онлайн-курси або MOOC (Massive Open Online Courses) безкоштовні дистанційно організовані курси навчання з продуманою програмою, проміжними завданнями, тестами і підсумковою атестацією, зазвичай обмежені за часом, реалізуються такі курси за допомогою платформ Coursera, EdEra, Prometheus та ін.;

– авторські засоби (authoring tools) – засоби, за допомогою яких розробляється навчальний контент, зокрема можливе створення електронних підручників, презентацій, симуляторів, відеотренінгів, тестів та інших навчальних матеріалів з подальшим їх розміщенням в базі даних системи управління навчанням (LMS). Одним з різновидів авторських засобів є редактори навчальних курсів (Articulate 360, Adobe Captivate, CourseLab), засоби для створення презентацій (crello, canva, Google Презентації, Prezi та ін.), тестів (Google Forms, Online Test Pad, Quizlet, propofos, kahoot! та ін.), анкет (Google Forms, survio, Typeform, anketolog та ін.), засоби для захоплення зображення з монітора (bandicam, OBS Studio, Avidemux та ін.), засоби для проведення онлайн семінарів (Google Meet, Zoom та ін.) [6, с. 12–13].

До SMART-комплексу може входити система дистанційного навчання, хоча фактично він – складніша і ширша структура. Так, наприклад, до складу комплексу науково-дослідної лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України входять: спільна бібліотека усіх закладів професійної (професійно-технічної) освіти; функція створення нових матеріалів для учнів (з використанням різних форматів навчального матеріалу), формування методичних посібників із матеріалу, який викладач додав до комплексу, тестування та ін. [7].

Можна зробити висновок, що стадію формування нової освітньої парадигми – SMART-освіти наразі не завершено. Наявність складової «смайт» означає визначення властивостей системи або процесу, які виявляються під час взаємодії з довкіллям суб'єктів освітньої системи. У свою чергу, довкілля також реагує на адаптивні зміни в освітній системі. SMART-комплекс – це потужний сучасний інструмент в руках педагога, що дозволить вивести освітній процес на якісно новий рівень, налаштувати індивідуальну траєкторію кожного учня, вмотивувати учнів до самонавчання та самоорганізації.



### Список використаних джерел:

1. Falloon G. Learning objects and the development of students' key competencies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2010, no. 26(5), pp. 626–642. URL: [https://www.researchgate.net/publication/304259919\\_Learning\\_objects\\_and\\_the\\_development\\_of\\_students'\\_key\\_competencies\\_A\\_New\\_Zealand\\_school\\_experience](https://www.researchgate.net/publication/304259919_Learning_objects_and_the_development_of_students'_key_competencies_A_New_Zealand_school_experience) (дата звернення: 01.09.2020).

2. ОНОВЛЕНО! Опитування щодо дистанційного навчання учнів під час карантину завершено. URL:<http://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovnyu/1184-opytuvannia-shchodo-dystantsiinoho-navchannia-uchniv-pid-chas-karantynu-zavershe-no?fbclid=IwAR0ZK6ImXFXtk2KvSLqL6pUP5kcASvuJW92eyL65Tb2PPUNYV6WwflprAqI8> (дата звернення: 02.09.2020).

3. Білоусова Л.І., Дехтярьова Ю.О. SMART-інструменти в професійній діяльності сучасного педагога. *Фізико-математична освіта* (ФМО). 2016. Випуск 4(10). С. 25–28.

4. Bong-Hyun Kim, Sang-Young Oh. A Study on the SMART Education System Based on Cloud and N-screen. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*. Vol. 15. No. 1. 2014. P. 137-143. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0e07/65883a99df04e7564feca444dcf2ef0d6db1.pdf> (дата звернення: 01.09.2020).

5. Кадемія М.Ю., Сапогов М.В. Використання смарт-технологій у навчальному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 47. С. 31–36. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_pp\\_2016\\_47\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_8) (дата звернення: 02.09.2020).

6. Липська Л.В., Зуєва А.Б., Прохорчук О.М. Методичні рекомендації з розроблення SMART-комплексів для професійної підготовки кваліфікованих робітників будівельної галузі. Житомир : «Полісся», 2019. 76 с.; ілюстр.

7. Кононенко А.Г. Створення SMART-комплексів в системі дистанційного навчання. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Вебінар від 02.04.2020 р. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6afPQ2T4y8Y&t=909s> (дата звернення: 03.09.2020).

**Кудикіна Н.В.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
КЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний  
фаховий коледж»*

**Прохорова Н.А.**

*старший викладач,  
Інститут мистецтв  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

## **РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

Для реалізації інформаційно-комунікаційних технологій дистанційної освіти викладацьким складом закладу вищої освіти створюється платформа дистанційного навчання – програмне забезпечення, що дозволяє розмішувати дидактичні та методичні матеріали, здійснювати організаційні дії, спілкуватися зі студентами та оцінювати результати освітньої діяльності.

Суб'єктами освітньої діяльності на платформі дистанційного навчання є здобувачі професійної освіти, та особи, які забезпечують навчальний процес за дистанційною формою навчання (педагогічні та науково-педагогічні працівники, методисти тощо).

Освітня складова реалізується через зміст освіти, створення сприятливих педагогічних умов для розвитку творчого потенціалу студентів та методичний супровід навчально-пізнавальної діяльності здобувачів професійної освіти. Якщо зміст освіти визначається у встановленому порядку, то педагогічні умови та методичні підходи до розвитку творчого потенціалу студентів у контексті дистанційної освіти є відкритим питанням.

Поняття «педагогічні умови» в контексті нашої проблематики розглядаємо як необхідні обставини освітньої реальності, які уможливають особистісний розвиток студента й, зокрема, розвиток його творчого потенціалу. Серед педагогічних умов, які сприяють розвитку досліджуваної якості, насамперед виокремлюємо:

- вдосконалення професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників із проблеми розвитку творчого потенціалу студентів у процесі дистанційної освіти;

- створення креативного освітнього середовища;

- посилення суб'єктності здобувачів професійної освіти шляхом педагогічного супроводу навчально-пізнавальної діяльності студентів (тьюторська місія викладача);

- методичне забезпечення розвитку творчого потенціалу студентів в умовах дистанційної освіти.

Поняття «професійно-педагогічна компетентність науково-педагогічних працівників» розглядаємо як сукупність умінь викладача як суб'єкта професійної освіти оптимально структурувати власне наукове й практичне професійне знання й використовувати його з метою кращого розв'язання актуальних педагогічних задач.

Методична складова розвитку творчого потенціалу студентів у процесі дистанційної освіти розробляється нами з опорою на теорію методики як науки, яка висвітлює методологічні основи, теоретичні засади та визначальні методичні питання освітнього процесу.

Професійна освіта в її дистанційній формі насамперед передбачає використання традиційних технологій, методів та прийомів, розроблених знаними дидактами минулого століття, які дійсно є ефективними щодо реалізації досліджуваного нами питання. Крім того в результаті аналізу теоретичних робіт та освітньої практики виявлено певні критерії, орієнтир на які дозволяє доцільно здійснювати добір методів, необхідних для розвитку творчого потенціалу студентів у процесі дистанційної освіти. До них належать, зокрема, такі:

- відповідність методів специфіці техніко-технологічної складової дистанційної освіти та змісту професійної підготовки;

- можливість застосування дібраних методів у взаємозв'язках і взаємодоповнюванні, тобто на засадах створення методичної системи;

- узгодженість методів із формами професійної підготовки, у процесі яких вони будуть реалізовані (лекції, практичні заняття, конференції тощо);

- співвіднесення із об'єктивною логікою розгортання творчої діяльності студентів у процесі професійної підготовки;

- добір методів, що дозволяють реалізувати суб'єкт-суб'єкту взаємодію учасників професійної освіти;

– урізноманітнення методів, спрямованих на забезпечення емоційності освітнього процесу, опора на функціонування різних аналізаторів – слух, зір, тактильні та м'язові відчуття тощо;

– надання пріоритетного значення методам, що передбачають інтерактивну взаємодію суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності;

– індивідуалізація розробленої системи методів із розвитку творчого потенціалу згідно з особливостями кожного студента;

– співвіднесення системи методів із власними можливостями викладача, опора на його сильні сторони тощо.

Щодо форм дистанційної освіти, то розвиток творчого потенціалу студентів здійснюється передусім через традиційні форми навчально-пізнавальної діяльності здобувачів професійної освіти, такі, як лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, науково-практичні конференції, практики різних видів тощо.

### **Махровська Н.А.**

*кандидат педагогічних наук, доцент;*

### **Погромська Г.С.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Миколаївський обласний інститут*

*післядипломної педагогічної освіти*

## **ПОРІВНЯННЯ СУЧАСНИХ ЕЛЕКТРОННИХ СЕРВІСІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕСТУВАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

За сучасних умов перед освітою постають принципово нові завдання. Освітяни опинилися у ситуації вимушеного та швидкого переходу до застосування технологій дистанційного та змішаного навчання. Ще три місяці тому ми розглядали застосування комп'ютерних технологій як засіб урізноманітнення процесу навчання, вдосконалення самопідготовки учнів. Але за сучасних умов дистанційна освіта та змішане навчання набули особливо важливого значення. Зокрема, електронні

засоби для тестового контролю знань та вмінь учнів є затребуваними на різних етапах засвоєння навчального матеріалу: від формувального до підсумкового.

Контроль знань, умінь і навичок є важливою ланкою навчального процесу. Від його організації багато в чому залежить результат навчання. У процесі контролю виявляються проблеми у знаннях і вміннях учнів, що дозволяє управляти навчальним процесом, вдосконалюючи форми і методи навчання. Однією з форм контролю, що дозволяє оперативно і ефективно перевірити результати навчання в школі, є тестування.

Процес навчання математики не може бути ефективним без постійного зворотного зв'язку (учень-учитель), що дає вчителю інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу, про знання, уміння і навички учнів та про труднощі, які у них виникають. Саме контроль дозволяє вчителю здійснити ефективний зворотний зв'язок і використовувати його для того, щоб з'ясувати ступінь досягнення мети навчання.

Підхід до тестів як до засобів діагностики, управління і контролю за діяльністю учнів дозволяє їх використовувати не тільки на підсумкових етапах теми, семестру, року, атестації, але і в процесі формування понять, роботи з теоремою, відпрацювання навичок тощо.

Виникнення інтересу до математики в учнів у значній мірі залежить від того, наскільки різноманітно буде побудована навчальна і позаурочна робота. Робота з онлайн-сервісами завжди приваблива для сучасного школяра, різні онлайн-сервіси для вчителя та учнів дозволяють створювати тести, роздатковий матеріал, проходити тестування, напрацьовувати практичні навички у вирішенні завдань за допомогою тренажерів. Величезне значення в розвитку інтересу до математики мають математичні ігри, головоломки, цікаві завдання, кросворди, анаграми.

*Актуальність* зазначеної тематики обумовлена реформуванням освіти та впровадженням електронних сервісів у практику роботи педагога, як засобів покращення якості освіти та інтенсифікації навчального процесу особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання. *Основна мета* – порівняння можливостей та переваг електронних засобів тестування учнів на уроках математики.

Цифровізація освіти (рис. 1) вимагає впровадження у навчання інноваційних за змістом методів, засобів та форм підготовки учнів,

створення потужної інформаційної інфраструктури у навчальних закладах з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем, впровадження Інтернет-технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж (глобальних, національних, локальних) [1].

В умовах сучасного цифрового світу перед освітою виникає глобальна проблема – збільшення якості навчальної інформації при порівняно обмеженому навчальному часу, за який має бути засвоєна ця інформація. Одним із шляхів, що забезпечують вирішення такої задачі, є застосування комп'ютерного тестування, як складової багатьох педагогічних інновацій. Стало очевидним фактом те, що тести дозволяють отримати об'єктивну оцінку рівня знань, умінь, навичок та дають можливість швидко виявити прогалини в підготовці. Сучасний рівень розвитку технологій та забезпеченість населення цифровими електронними пристроями дозволяє організувати процес тестування цікаво, корисно й умотивовано.

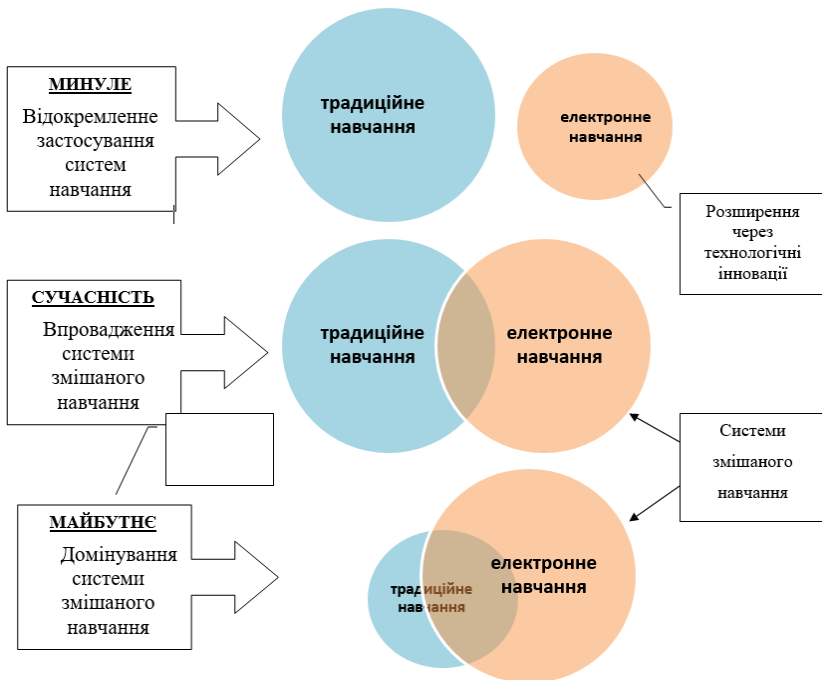


Рис. 1. Впровадження онлайн-засобів у навчання

Сучасне покоління учнів відрізняється деякими особливостями, коли дітей дуже важко зацікавити та здивувати. Ми вважаємо, що використання комп'ютерних форм тестування значно посилює мотивацію навчання. Під час використання ІКТ у навчальному процесі та, зокрема, електронних сервісів тестування значно зростає активність роботи учнів на уроках, з'являється дух конкуренції та бажання успішно скласти тести і підвищується інтерес до самостійної роботи.

На думку авторів, зазначене можна пояснити наступними факторами:

– тестування за допомогою електронних сервісів та додатків дещо нагадує комп'ютерні ігри, популярні серед молоді. В учнів з'являється азарт та бажання підвищити свої результати;

– отримання миттєвого та неупередженого результату;

– наявність ігрового моменту та швидкого результату веде до формування миттєвої самооцінки, яка спрямована на себе особисто, а не на завдання чи вчителя;

– виключення суб'єктивізму під час виставлення оцінки;

– усі знаходяться в рівних умовах та не залежать від інших;

– можливість проходження повторного тестування для досягнення максимального результату.

Але вище розглянуто фактори поточного навчального контролю. Під час проведення підсумкового контролю діють інші правила, мотиви, фактори і підсумкові тестові завдання, відповідно, значно відрізняються методикою підготовки та проведення.

Сучасний рівень розвитку програмного забезпечення пропонує безліч найрізноманітніших комп'ютерних сервісів для організації та проведення тестування. Отже, вчитель постає перед складним і неоднозначним вибором найбільш вдалого та доцільного інструменту. За умовною класифікацією такі сервіси можна розподілити на універсальні і спеціалізовані. Універсальні призначені для створення тестових завдань у будь-яких галузях, спеціалізовані – орієнтуються на певну галузь, наприклад, математику, хімію тощо.

*Можливості Інтернету для організації тестування дозволяють знайти і надати будь-яку необхідну інформацію не виходячи з кабінету, роблять його одним з найефективніших інструментів навчання. Тому створення систем тестування на базі онлайн-сервісів є перспективним і актуальним завданням.*

Авторами було проведено аналіз можливостей для освітнього процесу таких онлайн-інструментів для проведення тестування,

як Google Forms, Plickers, Triventy, Kahoot!, Quizizz, Quizalize. За підсумками складена та запропонована таблиця 1.

Таблиця 1

**Порівняння функціональних можливостей електронних сервісів для проведення тестування**

	Google Forms	Plickers	Triventy	Kahoot!	Quizizz	Quizalize
Робота у класі	*	*	*	*	*	*
Використання для домашнього завдання	*				*	
Гра у команді				*		*
Потреба доступу учнів до Інтернету	*		*	*	*	*
Автоматична генерація QR-коду для входу			*			
Наявність смартфона / планшета / комп'ютера у кожного учня	*		*	*	*	*
Наявність смартфона, планшета у вчителя		*				
Наявність комп'ютера і проєктора у вчителя	*	*	*	*	*	*
Наявність власного акаунта	*					

Таким чином, виникнення та підтримання інтересу до математики в учнів у значній мірі залежить від того, наскільки різноманітно буде побудована навчальна і позаурочна робота. Онлайн-сервіси для вчителя та учнів дозволяють створювати тести, роздатковий матеріал, проходити тестування, напрацьовувати практичні навички у вирішенні завдань за допомогою тренажерів. Вагоме значення в розвитку інтересу до математики мають математичні ігри, головоломки, цікаві завдання, кросворди, анаграми.

Здійснено порівняння електронних сервісів для проведення тестування за окресленими авторами критеріями. Перспективи подальшої роботи полягають у розробці методичних рекомендацій до уроків математики з використанням електронних тестових сервісів.

**Список використаних джерел:**

1. Дуulichанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2011. – № 4.



## **НОТАТКИ**

## **НОТАТКИ**

## **НОТАТКИ**

*Наукове видання*

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ:  
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

МАТЕРІАЛИ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

*Матеріали друкуються в авторській редакції*

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна  
Верстка: В. Удовиченко

Контактна інформація організаційного комітету:  
73021, Україна, м. Херсон, а/с 20,  
Науковий журнал «Молодий вчений»  
Телефон: +38 (0552) 399 530  
E-mail: [info@molodyvcheny.in.ua](mailto:info@molodyvcheny.in.ua)  
[www.molodyvcheny.in.ua](http://www.molodyvcheny.in.ua)

Підписано до друку 31.03.2021. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.  
Умовно-друк. арк. 7,21. Тираж 100. Замовлення № 0421-86.  
Віддруковано з готового оригінал-макета.

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