

**Східноукраїнська організація
«Центр педагогічних досліджень»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ
НАУКОВИХ РОБІТ УЧАСНИКІВ**

**МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-
ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«РОЛЬ І МІСЦЕ ПСИХОЛОГІЇ
І ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ
СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ»**

11-12 січня 2019 р.

**Харків
2019**

УДК 159.923.5(063)

З-41

З-41 Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості:
Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків,
Україна, 11–12 січня 2019 р.). – Харків: Східноукраїнська організація
«Центр педагогічних досліджень», 2019. – 128 с.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК
159.923.5(063)

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПИТАНЬ ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ Русанов М. Г., Александрова А. В.	7
ФЕНОМЕН LEGO В ІГРОВІЙ КУЛЬТУРІ: ОСВІТНІ ІНТЕНЦІЇ Ганаба С. О.	10
РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОІНЖЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА Доценко Н. А.	12
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ Єфіменко В. П.	14
РОЛЬ ДИТЯЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ КНИЖКИ ДЛЯ НЕЧУЮЧОЇ ДИТИНИ Іванюшева Н. В.	17
ГУМАННА ПЕДАГОГІКА В РОБОТІ КЕРІВНИКА ГУРТКА ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ Каганцова Т. М.	19
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ ПЛАТФОРМ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ФІЗИЧНОГО КРОСВОРДУ Крюкова О. С.	22
ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ КОГНІТИВНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ, ЯК ЕЛЕМЕНТУ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ Назаренко І. М.	26
ПОТЕНЦІЮВАННЯ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ Сидорчук О. В.	28
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ БІНАРНОГО УРОКУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ГЛУХИХ УЧНІВ Стецула Н. П.	30
СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ Ходинецька М. Й.	34

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТАРШОКЛАСНИКАМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ Щуцька О. І.....	37
ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ УЧНЯМИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ Щуцький В. П.	40
НАПРЯМ 2. СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ	
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ Козловська І. М., Джулай Л. І.	42
ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ Мошківська Н. О.....	45
ВЛАСТИВОСТІ «КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ» БАКАЛАВРІВ З БІОЛОГІЇ Солоня Ю. О.	48
ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ І ЗАВДАННЯ ХОРОВОГО СПІВУ ЯК ОСНОВНОГО ВИДУ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА Стефіна Н. В.....	51
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ STEM-ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАТИВНО-ПРОБЛЕМНОГО ПІДХОДУ Козловський Ю. М., Стечкевич О. О.....	54
НАПРЯМ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
ДИТЯЧЕ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА Кутеньова Н. Б.....	57
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЧУЙНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ Павлушкіна О. В.	60
НАПРЯМ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
РЕФОРМИ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ США ХХ СТОЛІТТЯ Гаврилюк Н. М.....	64
ЩОДО АКТУАЛЬНОСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ Гамолін П. В.....	66

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ В ПРАКТИКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ Головко С. О.	69
РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ Голопич І. М.	71
ГУМАННА ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ Денькович Н. А.	72
ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФЦЕРА Капінус О. С.	76
ПРО ПЕРЕВАГИ ВИЗНАЧЕННЯ ОСВІТНІХ ЦІЛЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА Корбут О. Г.	77
РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ЗВО Криштанович М. Ф.	79
ІНТЕГРАТИВНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ Білик О. С., Кушпіт У. В.	82
САМОСТІЙНЕ ВИВЧЕННЯ МАЙБУТНІМИ ОФЦЕРАМИ- ПРИКОРДОННИКАМИ ВІЙСЬКОВИХ ТРАДИЦІЙ Левицька А. А.	85
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ Почекалін І. М., Мірошніченко В. І.	87
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРАЦЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОЇ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ Олізько О. В.	89
ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ Татарін О. В.	91
ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ АСПЕКТАХ Шевченко В. М.	94

НАБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ Шуть Т. О.	96
НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОСМИСЛОВОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ Шипелік Т. В.	100
НАПРЯМ 6. ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПОВЕДІНКИ ЮНАКІВ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ Бірюченко В. П.	103
ПАРАДИГМА ЛЮБОВІ (СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ) Озерський І. В., Виногородська Є. С.	106
НАПРЯМ 7. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ Денисенко К. О.	110
ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНСТВА Кушнір А. Т.	114
НАПРЯМ 8. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЯКОСТІ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В ПЕРІОД ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО СТРЕСУ Григорова І. А., Різниченко О. К.	118
НАПРЯМ 9. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ВНЗ – ВАГОМИЙ ВНЕСОК У ПЕРЕМОЖНЕ МАЙБУТНЄ НЕЗАЛЕЖНОЇ ДЕРЖАВИ Вановська І. М.	120
НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ УЧНІВ: ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ Телецька А. О.	123

НАПРЯМ 1. ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПИТАНЬ ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ

Русанов М. Г.

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін*

Александрова А. В.

*студентка факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради м. Харків, Україна*

Люди, які опинилися в зоні катастрофи або стихійного лиха, підлягають впливу різноманітних психотравмуючих факторів, що складають загрозу для життя. Вони відчують значні емоційні перевантаження, що можуть призводити до розвитку у них різноманітних захворювань. Під час екстремальної ситуації у людини неминуче виникає особливе емоційне напруження або стрес.

Надзвичайні ситуації в умовах мирного часу виникають під впливом як природних так і техногенних факторів. При цьому основними причинами аварій, як правило, є людський фактор: некомпетентність або низький професійний рівень працівників, не виконання правил безпеки праці. Забезпечення безпеки життєдіяльності в цілому залежить від людей – учасників виробництва, навчально-виховного процесу і, перш за все, від керівного та викладацького складу [4, с. 56].

Наразі в Україні залишається високим ризик виникнення надзвичайних ситуацій техногенного характеру через людський фактор. Недостатньо ефективно проводиться робота з підготовки навчально-керівного складу та фахівців цивільного захисту. Говорячи про природу людських помилок, варто підкреслити, що перший вид людських помилок пов'язаний з недосконалістю людського розуму та органів чуття людини. Другий вид помилок зумовлений індивідуальними особливостями людини, її вихованням та звичками. Третій вид помилок породжуються спілкуванням людей і зумовлені вживанням застарілих понять та суджень. Четверте джерело помилок породжуються сліпою вірою людей в авторитети та стародавні традиції. Тому треба надавати учням як теоретичні знання, так і практичні навички. При цьому особливу увагу приділяти психологічній підготовці дітей. Психологічна підготовка – формування в людей психологічної стійкості, тобто таких властивостей, які сприяють виконанню в надзвичайних умовах складних завдань, учать уміло діяти в напружених і небезпечних ситуаціях, стійко витримувати будь-які навантаження, у важкі і критичні моменти проявляти самовладання, мужність, відвагу, діяти активно і вправно. Адже розгубленість і прояви страху в перший період аварії, на момент розвитку і поширення надзвичайної ситуації, можуть привести до паніки (переполох, який викликається раптовим змішанням, тривожною метушнею) та тяжких наслідків. Особливо це стосується працівників навчальних закладів, які повинні терміново

мобілізувати дітей, демонструючи при цьому витримку, уміння володіти собою і дисциплінованість [2, с. 27].

Необхідно пам'ятати, що, навчаючи дітей безпечній поведінці, важливо не залякувати їх, не зламати їхньої природної допитливості та зацікавленості оточуючим світом. Головне правило для вчителя та батьків – не лякати дітей можливою небезпекою, а виховувати розумну обережність. Переваги в освітньо-виховному процесі надається довірливим бесідам, розмовам, моделюванню та аналізу певних ситуацій, дидактичним та сюжетно-рольовим іграм [4, с. 46].

Період молодшого шкільного віку – один з головних етапів становлення здоров'я і формування навичок безпеки, а також фізичного та психічного статусу, на якому закладаються основи здорового способу життя. В наш час спостерігається слабка підготовка молодших школярів в питаннях безпечної поведінки в стресових і надзвичайних ситуаціях, недотримання ними правил дорожнього руху та пожежної безпеки; нехтування правилами особистої гігієни і нормами здорового способу життя, що в більшості випадків є причиною нещасних випадків і загибелі дітей. Тому проблема формування потреб збереження безпеки і здоров'я школярів в процесі навчання в загальноосвітній школі є актуальною в зв'язку названими тенденціями соціально-економічного розвитку суспільства третього тисячоліття, пов'язаними зі зростанням небезпек для життєдіяльності людей.

У теоретичне осмислення проблеми формування культури безпеки особистості і здорового способу життя на різних рівнях освіти значний внесок внесли Анастасова Л. П., Анісімов В. В., Безруких М. М., Куликов В. М., Смирнов А. Т., Сомов Д. С., Сорокіна М. В., Хренніков Б. О., Шершнев Л. І. і ін. Питаннями розробки та теоретичного обґрунтування прогресивних розвиваючих систем навчання молодших школярів займалися Амонашвілі Ш. А., Давидов В. В., Занков Л. В., Ельконін Д. Б. [2, с. 67].

Одним із найпоширенішим та найдієвішим методом виховної роботи з дітьми є проведення Дня цивільного захисту. В рамках проведення цього заходу відпрацьовуються дії учнів під час відпрацювання поведінки учнів при пожежі [2, с. 90].

Застосування цього методу дає можливість ознайомлювати дітей з основними правилами пожежної безпеки, причинами виникнення пожеж, основними правилами запобігання пожеж, порядком дій у разі виникнення загорань чи пожеж, кількість яких з часом зростає. Наприклад, за 10 місяців 2018 року в Україні, за даними Українського науково-дослідного інституту цивільного захисту, зареєстровано 68 861 пожежа. У зв'язку з цим, діти повинні знати, як діяти в разі виникнення пожежі чи іншої надзвичайної ситуації. Відомо, що на Житомирщині 12-річна дівчинка, ризикуючи життям, не розгубилася і врятувала менших дітей з вогню, про такі відважні приклади також слід наголошувати дітям під час проведення Дня цивільного захисту. Це дасть змогу сформувати у них почуття відповідальності за збереження майна та речей, усвідомити можливість загрози виникнення пожежі, виробити необхідну обережність у поводженні з вогнем, електроприладами, газовими приладами, свічками, сірниками тощо [1, с. 29].

Формуванню в учнів знань про пожежну безпеку сприятимуть також лекції, практичні заняття, участь у тематичних вечорах, вікторинах, виготовлення плакатів з протипожежної тематики, випуск стінгазети протипожежного спрямування, участь у конкурсі протипожежних малюнків, відвідування музеїв пожежної охорони, показ плакатів, відео-, кінофільмів з протипожежної тематики, ігрові змагання та вікторини серед дітей. Ці форми та методи також активно використовуються вчителями під час тижня знань з основ безпеки життєдіяльності, проте, ми вважаємо, що вони є ефективними лише в комплексі з надбанням практичних навичок, адже поверхове

теоретичне знайомство з основами пожежної безпеки не сприяє оволодінню глибокими знаннями, відтак і виробленню в дітей правильного алгоритму дій в разі виникнення пожежонебезпечної ситуації [2, с. 38].

Ще одним методом навчання основ пожежної безпеки, що активно використовується вчителями є тренувальна евакуація дітей та вчителів зі школи, певних приміщень чи будинків. Цей метод навчання є ефективним у засвоєнні дітьми знань про порядок дій у разі виникнення пожежі та задимленості приміщень, набутті конкретних навичок, але тільки за певних обставин.

На нашу думку, тренувальний метод роботи має застосовуватися в тому числі й за умов надання дітям повної самостійності під час виконання дій та прийняття рішень, щодо евакуації, визначити напрямки порятунку та його шляхи (через коридори, евакуаційні виходи, вестибюлі тощо). Педагог при цьому обмежується функцією контролю, головним завданням якого є створення максимально наближених умов до небезпечної дійсності (змоделювати місце виникнення уявної пожежі та проаналізувати правильність дій молодшого школяра). При цьому етапові практичного відпрацювання умінь та навичок має передувати етап попереднього опрацювання теоретичного матеріалу.

Ігрові вправи є доволі ефективним методом набуття молодшими школярами необхідних знань, умінь і навичок з основ пожежної безпеки, вони дають змогу ілюструвати приклади виникнення загорань та пожеж із життєвих ситуацій та моделювати поведінку дитини в небезпечних для життя умовах, сприяють формуванню самостійності вихованця на основі вже наявних у нього певних знань, умінь і навичок [1, с. 30].

Таким чином, запропонований комплекс форм і методів виховної роботи з молодшими школярами у позакласній діяльності стануть у нагоді рятувальникам під час проведення пожежно-профілактичної роботи в навчальних закладах.

Література:

1. *Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие / сост. Л.А. Акимова, Г.А. Матчин. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 204 с.*
2. *Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения / Ю.Л. Воробьев, В.А. Пучков, Р.А. Дурнев под общей редакцией Ю.Л. Воробьева. – М.: Деловой экспресс, 2006. – 316 с.*
3. *Безпека життєдіяльності (теоретичні основи): Навч. посібник / П.С. Ата-манчук, В.В. Мендерецький, О.П. Панчук, О.Г. Чорна. – К.: Кам'янець-Подільський: Буйницький О.А., 2011. – 200 с.*
4. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – січень. – С. 5-60. – (Нормативний документ Міністерства освіти і науки України).*

ФЕНОМЕН LEGO В ІГРОВІЙ КУЛЬТУРІ: ОСВІТНІ ІНТЕНЦІЇ

Ганаба С. О.

доктор філософських наук,

професор кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін

Національна академія Державної прикордонної служби України

імені Богдана Хмельницького

м. Хмельницький, Україна

Гра є особливим видом діяльності людини, який супроводжує її упродовж усього життя. Її особливість полягає у тому, що з перших місяців і до останніх днів життя людини вона виступає орієнтиром і, одночасно, одним із способів її соціально-культурного розвитку. Ігри у які грають люди, передаються від покоління до покоління. «Улюблена гра конкретної людини може бути побачена як у минулому – у його батьків і у батьків його батьків, так і у майбутньому – у його дітей. У свою чергу його діти, якщо тільки не відбудеться якое втручання зовні, будуть навчати цих ігор його онуків», – стверджує Е. Берн [1, с. 145]. Виховання дітей у більшості випадків зводиться до процесу навчання їх ігор, акцентування уваги на тому, в які ігри їм слід грати, а яких необхідно уникати. Як важливий елемент онто- і філогенезу, гра втілює у собі безкінечне комбінування людиною культурних цінностей, знаків та маркувань, що сприяють її індивідуальному становленню. Тому не дивно, що вона є одним із найдавніших форм, способів та методів організації навчальної діяльності, яка зберегла свою актуальність та значимість донині.

Гра є формою вільного самовираження людини, що передбачає реальну відкритість світу можливого і існує як певна імпровізація, вистава, презентація нових ситуацій і смислів тощо. У ході ігрової діяльності учасники навчальної взаємодії демонструють здатність моделювати і «проживати» різні ситуації, розкриваючи коло своїх здібностей та реалізуючи свої інтереси. Використання ігор у навчальному процесі сприяє розвитку творчого потенціалу людини, допомагаючи їй адаптуватися у мінливих і непостійних реаліях світу. Гра постає способом засвоєння соціальних установок особистості, є простором «внутрішньої соціалізації» (Л. Виготський). Таким чином, світ гри створює імпровізоване поле творчості для особистості, у якій праця, натхнення, прагнення переплітаються із задоволенням та емоційним піднесенням. Відповідно навчальні теми, які не викликають в учнів/студентів інтересу, є складними для розуміння, а тому значно легше засвоюються в ігровій формі. «Потреба у грі, стає необхідністю тільки тоді, наскільки вона пов'язана з отриманням від гри задоволення», – стверджує Й. Хейзінга [2, с. 26]. Світ гри пом'якшує феномен домінування, бажання підпорядковуватися пріоритетам одної людини чи групи людей.

У сучасному суспільстві гра є основою його розвитку, який відбувається як гра можливостей, варіантів та способів існування та відмова від них. Гра уявляється не способом відображення дійсності, а самою дійсністю, оскільки сучасність постає як рухлива, розріджена, роз'єднана, дисперсна, текуча версія модерності, яка не вкладається в жодні межі чи схеми та передбачає ліквідацію будь-яких штампів, зразків і прикладів (З. Бауман). Людина опиняється у зоні небезпеки і, водночас, у просторі нових можливостей та нереалізованих потенцій. Щоб їх реалізувати, віднайти співмірні духу епохи культурні форми, зберегти рівновагу у сучасному плинному соціумі вона має вибудувати власну траєкторію розвитку згідно реалій часу. Власне у просторі сучасності складається нова ідентичність людини як «можливості бути» (С. К'єркегор). Уникнути шоку перед майбутнім та врахувати пульсацію нового часу людині допоможуть освітні інституції, за умови, що вони

озброять її не лише певним обсягом знань, а й сприятимуть розвитку умінь навчатися, вчасно відмовлятися від застарілих ідей та концепцій, приймати рішення малопередбачуваних ситуаціях тощо. Власне ця настанова є засадничою в осмисленні евристичного потенціалу ігрових методів в організації та реалізації навчання. У цьому контексті міркувань необхідно звернути увагу на зміну змісту ігрового феномена у сучасному суспільстві. Йдеться про переорієнтацію сучасної ігрової культури з конструювання як відтворення канону на конструювання як вільне творення різних варіацій будь-яких предметності. Ігрова діяльність сповнена оригінальних ідей, креативних підходів у розв'язанні завдань, неочікуваних поворотів її розгортанні тощо. Вона продукує множинність варіантів та способів вирішення поставлених завдань та виявляє свою життєдіяльність завдяки цій множинності. Гра уявляється процесом, який само розгортається та самотвориться. Будь-яка мимолітна ідея, випадкове судження, неочікуваний варіант рішення змінює не лише конфігурацію її реалізації, очікувані результати, але здатна вплинути на цілі та завдання гри, переформатувавши їх в залежності від ходу гри. Вона є середовищем творчості, у якому учасники виявляють здатність не лише креативно вирішувати окреслені проблеми, обираючи оптимальні шляхи з множинності варіацій, але й продукувати нові проблеми, відшукуючи їх у звичному та зрозумілому. Така ігрова діяльність є самим життям, а не його імітаційною моделлю.

Отже, для сучасної ігрової культури є характерним феномен *lego* (збирати й конструювати). Процес конструювання передбачає довільне поєднання різноманітних частин й елементів у єдине ціле. Таке поєднання елементів відбувається без інструкції, без будь-яких приписів та правил. Феномен *lego* передбачає вільне фантазування й формування нелінійного розуміння різних процесів й світобудови в цілому. Подібні навчальні ігри виховують здатність до творчості без алгоритму, здатність до трансгресії, тобто здатність долати застарілі програми.

Ігрова діяльність є способом розуміння буття людиною, і водночас способом самоінтерпретації буття. Гра це співучасть у бутті, визнання власного смислу події та включення її розуміння в контекст конкретної ситуації. А, отже, навчальний процес сприймається не як спрощений, прогнозований, передбачуваний процес, а як відкрита, нелінійна система. У ній відсутні будь-які лінії демаркацій у конституюванні освітнього простору. Дана ігрова стратегія уособлює реалії того життя, з якими насправді людина зустрічається щодня. Тому навчальна діяльність у межах такої ігрової стратегії не є «відчуженою» від потреб та інтересів її учасників. Проте ціннісно значимими є не лише отримання знання, а й уміння вести їх пошук, орієнтуючись не на шаблон, а використовуючи та розвиваючи особистісний потенціал, дослухаючись чи просто поважаючи думку і позицію *Іншого*. Звісно за умов чіткої організації та регламентації навчального процесу організаційно втілити навчальну практику дану ігрову модель важко. Орієнтуючись на цілковиту свободу визначенні мети та цілей, способів організації, методів реалізації тощо вона входить дисонанс з загальноприйнятими навчальними моделями, зумовлюючи низку питань, а саме: як задіяти усіх учасників гри до активного пошуку, як забезпечити ефективність її реалізації в умовах чіткої часової регламентації, як оцінювати досягнення учасників гри тощо.

Література:

1. Берн Э. *Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: [пер. с англ.]* / Э. Берн. – Минск: Прамеб, 1992. – 384 с.
2. Хейзинга Й. *Ното ludens. Человек играющий.* / Й. Хейзинга. – М.: Мысль, 2001. – 346 с.

РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОІНЖЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Доценко Н. А.

кандидат технічних наук, доцент,

доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін Миколаївський національний аграрний університет м. Миколаїв, Україна

Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивності її предмета і способів взаємодії з ним. В рамках реформування системи освіти України значна увага приділяється якості підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей до професійної діяльності. Результатом підготовки майбутніх агроінженерів до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища є готовність до вищезазначеної діяльності.

Поняття готовності розглядав дослідник Б. Г. Ананьєв, який вважає, що готовність людини до діяльності, характеризується не лише її властивостями у той момент, коли діяльність відбувається [1, с. 56]. Глибокий аналіз терміну, що розглядається, був проведений дослідницею З. Н. Курлянд, яка визначила готовність до діяльності як цілісну інтегровану якість особистості, що найбільш повно описує емоційну, когнітивну та волюву мобільність особи у момент включення в діяльність [2, с. 78]. Аналіз результатів теоретичних та практичних досліджень з формування готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності, дозволяє визначити готовність здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей до професійної діяльності як комплексний стан особистості, який будується на її моральних, професійних якостях, який забезпечує повноцінну здатність майбутнього агроінженера реалізувати професійний підхід до діяльності за фахом, а також самоудосконалювати себе протягом життя.

Професійна готовність знаходиться у єдності з направленістю на професійну діяльність та стійкими установками на працю. У педагогічних дослідженнях «готовність» розглядається як система компонентів, якостей особистості майбутнього фахівця, які забезпечують виконання ним функцій, адекватних потребам професійної діяльності [3, с. 12]. Сформуємо рівні готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності. Під поняттям рівня готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності будемо розуміти ступінь підготовки освіти здобувачів вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія» а також ступінь здатності до професійної діяльності.

Низький рівень готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності передбачає вміння розуміти сутність професійної діяльності. Майбутній агроінженер розуміє потреби в удосконаленні професійного напрямку. Має волю до подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод при вирішенні освітніх і наукових завдань, вмотивовує себе на самостійний вибір та повноцінне навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища, спрямованих на отримання навиків професійної діяльності. Знає основні принципи поєднання навчального процесу в аудиторії з навчанням в умовах інформаційно-освітнього середовища та чітке формулювання мети та завдань професійної діяльності.

Середній рівень готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності передбачає все, чим володіє майбутній фахівець на низькому рівні та знання основних

принципів підбору інструментів інформаційно-освітнього середовища для поглиблення напрямів власних досліджень. Здобувач вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія» володіє навичками самостійної професійної діяльності з відповідного напрямку та усвідомлює значущість отримуваних результатів для ефективної професійної діяльності. Уміє відтворювати отримані знання в умовах інформаційно-освітнього середовища в навчальному процесі та на практиці. Має почуття відповідальності за результати професійної діяльності. Майбутній агроінженер має впевненість в успіху досягнення цілей власних творчих розробок, методик. Вміє вести бібліографічну роботу, пошук інформації про професійні проекти в області агроінженерії із залученням сучасних інформаційних технологій.

Достатній рівень готовності майбутнього агроінженера до професійної діяльності означає, що сформовані всі ознаки середнього рівня та що у майбутнього агроінженера наявне самостимулювання щодо навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища. Здобувач вищої освіти спеціальності 208 «Агроінженерія» знає як поєднувати навчальний процес в аудиторії з навчанням в умовах інформаційно-освітнього середовища. Майбутній агроінженер володіє навичками оформлення і подачі матеріалів за результатами наукового дослідження на участь у наукових конкурсах, грантах. Вміє формулювати і вирішувати завдання, що виникають в ході професійної діяльності, і вимагають поглиблених професійних знань, здатний поділитись власно-набутими знаннями з іншими учасниками навчального процесу в умовах інформаційно-освітнього середовища. Він вміє здійснювати систематичний моніторинг власного навчального процесу в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Високий рівень готовності майбутніх агроінженерів передбачає набуття достатнього рівня, що він чітко вмотивований на професійну підготовку та отримання закордонного досвіду. Він має бажання та бере участь у наукових конференціях, семінарах, публікує результати власної науково-дослідної роботи на всеукраїнському рівні. Він вміє отримувати задоволення від творчої роботи в процесі професійної діяльності. Усвідомлює необхідність безперервної самоосвіти, саморозвитку для успішної професійної діяльності. Знає як органічно поєднати інформацію та вміє окреслити їх подальші перспективи. Має аналітичні здібності та здатний поділитись власно-набутими знаннями з іншими учасниками навчального процесу в умовах інформаційно-освітнього середовища. Формує продукти професійної діяльності та апробує власні розробки та методики як на всеукраїнському, та і на міжнародному рівні. Майбутній агроінженер вміє доводити результати наукового дослідження до розробок і впроваджувати їх в практику. Вміє використовувати електронні продукти і засоби навчання у процесі професійної діяльності. Він вдало мобілізує сили для вирішення професійних завдань. Рівень сформованості готовності до професійної діяльності майбутнього агроінженера визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів вирішення професійних проблем, відповідно до бачення майбутнім агроінженером проблематики його професійної діяльності, особистісних потреб та інтересів.

Таким чином, можна виділити чотири рівня готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності, зокрема: низький, середній, достатній та високий. Готовність майбутнього агроінженера до професійної діяльності зумовлена індивідуальними особливостями, потребами майбутнього агроінженера, що сприяє більш високій продуктивності його професійної діяльності, дозволяє використовувати в процесі професійної діяльності нестандартні шляхи та методи, створювати в результаті порівняно новий продукт розумової діяльності.

Література:

1. *Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Львів: ЛГУ, 1986. – 338 с.*
2. *Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи / З. Н. Курлянд. – Київ: Знання, 2009. – 387 с.*
3. *Бацуровська І. В. Сутність показників, критеріїв та рівнів готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів / І. В. Бацуровська // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип. 1(12). – Херсон: Грінь Д. С., 2015. – Т. 2. – С. 11–15.*

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Єфіменко В. П.

вихователь

**Прилуцька спеціальна загальноосвітня школа-
інтернат І-ІІ ступенів м. Прилуки, Чернігівська
область, Україна**

Актуальність проблеми зумовлена основною метою діяльності спеціального загальноосвітнього закладу – створення оптимальних умов для становлення особистості кожної дитини відповідно до особливостей її психічного та фізичного розвитку, індивідуальних можливостей та здібностей. Успішно навчати дітей з різними інтелектуальними можливостями, створювати для них психологічно комфортне середовище можливо лише в умовах комплексної корекційно-розвиткової роботи.

Посилення корекційно-розвиткової роботи забезпечуватиме дітям з особливими освітніми потребами можливість у майбутньому брати активну участь у трудовому та соціальному житті. У спеціальному навчальному закладі загальні завдання навчання і виховання вирішуються у поєднанні зі спеціальними, у число яких входить і корекція порушень комунікативного розвитку учнів [1, с. 14; 2]. Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості є оволодіння мовленням як засобом спілкування. У дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у зв'язку із загальним недорозвитком психіки збагачення досвіду протікає уповільнено й спотворено. Аномально розвинені практична та пізнавальна діяльності не можуть сприяти швидкому накопиченню уявлень і не стимулюють появу нових інтересів та потреб. Дослідження в галузі спеціальної психології та педагогіки (О. Агавелян, В. Синьова, М. Матвєєвої, О. Хохліної, М. Супруна та ін.) показали, що наявність інтелектуального дефекту в розумово відсталих школярів негативно впливає на розвиток міжособист-тісного спілкування, призводить до значних недоліків у формуванні уявлень про оточуючих людей й у встановленні повноцінних контактів з ними.

Корекційно-розвиткова робота для формування комунікативних умінь – важливий складник освітнього процесу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку, яка покликана сприяти цілеспрямованому подоланню порушень мовлення та вдосконаленню мовних, мовленнєвих і соціально-комунікативних умінь і навичок у зазначеної категорії дітей. Вона спрямована на подолання порушень мовленнєвого розвитку (фонетико-фонематичного недорозвитку, загального недорозвитку мовлення III і IV рівнів, дизартрій, дисграфій і дислексій)

та формування на цьому підґрунті ключової комунікативної компетентності у зв'язку з розвитком основних предметних компетентностей: мовної, мовленнєвої, читацької, соціокультурної у дітей з особливими освітніми потребами.

Метою статті полягає у висвітленні особливостей корекційно-розвиткового навчання дітей з ООП в спеціальній школі з метою формування комунікативних умінь.

Під впливом спеціального навчання, яке має корекційну спрямованість, у дітей з порушенням інтелектуального розвитку відбуваються позитивні зрушення в мовленнєвій діяльності.

На основі аналізу праць зарубіжних та вітчизняних науковців ми розглядаємо комунікативні вміння як особистісні якості, необхідні людині для повноцінної реалізації спілкування, міжособистісної взаємодії, які проявляються в усвідомлених комунікативних діях школярів, в умінні будувати свою поведінку відповідно до завдань спілкування, вимогам ситуацій та особливостей співрозмовника [3].

Нині вітчизняна спеціальна педагогіка в пошуках ефективних засобів корекції комунікативних порушень у дітей з особливими освітніми потребами й орієнтується на застосування сучасних дієвих підходів, де провідна роль належать вправам різних типів. Адже свідоме засвоєння знань можливе лише за умови активної діяльності учня на уроці, а самостійності діти набудуть у практичній діяльності. Така робота має передбачати не лише репродуктивні завдання, а й проблемні, творчі, у процесі яких діти долатимуть труднощі, міркуватимуть, пропонуватимуть власні шляхи й способи дій. Така діяльність збільшить зону найближчого розвитку дітей, що і відповідає принципу корекційної спрямованості навчання [5].

Г. Михайловська пропонує застосування своєї класифікації комунікативних вправ, зокрема таких: комплексні (засвоєння мовної одиниці, її значення, форми, функції, способи вживання в мовленні); передмовленнєві (імітаційні, конструктивні і трансформаційні завдання, які допомагають оволодіти передмовленнєвими навичками – орфоепічними, лексичними, граматичними, правописними); мовленнєві (завдання, побудовані на основі тексту, навчальної мовленнєвої ситуації, ситуативно-тематичної групи слів, спрямовані на самостійне моделювання мовленнєвої ситуації) [2].

Комунікативні вправи повинні пронизувати весь освітній процес у школі і реалізовувати взаємозв'язок мовного та мовленнєвого навчального матеріалу комунікативною ситуацією, тобто здійснюватися на ситуативній основі. Наприклад, гра «У продуктовому магазині»:

1. Ви прийшли до магазину купити хліб. Як ви звернетесь до продавця?

2. Запитайте у перехожого, де знаходиться магазин, який вам потрібен?

3. Запитайте у продавця, скільки коштує батон білого хліба?;

робота парах – гра «Хто це? Що це?»: рідна, лагідна, найдорожча – *мама*; білий, холодний, пухкий – *сніг*; колючий, маленький, сіренький – *їжак*; жовтий, кислий, круглий – *лимон*; вправи із завданнями на вибір: скоротіть речення до 4-х, 2-х слів, переставте слова в реченні, замініть одне слово; вправа на усвідомлення змісту «Так чи не так?»: *Улітку Миколка катався на ковзанах*; вправа на уважність: «Послухай, запам'ятай. Які помилки ти помітив?»: *Кукурікає собака. Нявчить кінь*; узагальнення через протиставлення: *дуб – дерево, а смородина – ...плаття – одяг, а черевики – ...*

В учнів із вадами інтелекту проявляються порушення і в розумінні зверненого до них мовлення. Вони часто навіть не можуть співвіднести зміст фрази з відповідним малюнком. Недоступними для їхнього розуміння є метафори, прислів'я. Вони розуміють їх буквально. Учні з особливими освітніми потребами погано володіють словотворенням, не володіють мовленням на довільному рівні, тому не розрізняють правильно і неправильно побудованих як за смыслом, так і за граматиною фраз.

І тільки корективне навчання у спеціальній школі сприяє подоланню вад граматичної будови мовлення дітей з особливими освітніми проблемами. Учні навчаються правильно будувати прості поширені речення, уживати різні граматичні конструкції.

Отже, для них необхідно зменшити обсяг завдань та їхню кількість, а складність повинна бути доступною. Для цього у процесі навчання доцільно застосовувати індивідуальні картки із завданнями відповідної складності та перфокарти, у які треба лише вставити відповідне слово (немає потреби переписувати такі завдання в зошит, якщо дитина має слабкі чи недостатні навички письма).

Діти з особливими освітніми потребами, як правило, не мають достатніх навичок самостійної роботи, їм потрібен постійний контроль за виконанням завдань (щоб вони не відволікалися та не втрачали напряму діяльності). Діти з особливими освітніми потребами потребують неодноразового повторення вчителем інструкції щодо виконання того чи іншого завдання. Тому вчитель має переконатись, як і наскільки точно учень зрозумів, що від нього вимагають, і лише після цього дозволяє виконувати завдання.

У разі потреби має надати учневі додаткові роз'яснення щодо виконання завдання.

Учитель повинен уміти підтримувати в дитини впевненість у своїх силах, прагнення до пізнавальної діяльності; запобігати й адекватно реагувати на зміни в психічній діяльності, поведінці та загальному стані дитини. Серед видів роботи з дітьми зі зниженою научуваністю слід приділяти увагу завданням на запам'ятовування, формування зосередженості та спостережливості, вправам на аналітичне сприймання, тобто вміння розчленувати зображений предмет чи явище на окремі елементи. Особливо приваблюють таких дітей ігрові моменти у процесі навчання, створення ситуації успіху.

Отже, освітній корективний процес орієнтований на роботу з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку, орієнтований на кінцевий результат – розвиток особистості та її соціальну реабілітацію.

Література:

1. Агавелян О. К. *Общение детей с нарушениями умственного развития: автореф. дис... д-ра психол. Наук / О. К. Агавелян* – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1989. – 34 с.
2. Кульбіда С.В. *Освіта ХХІ століття. Дефектологія.* - № 2. - 2006. - С.54 – 56.
3. *Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах.* / [за ред. М. І. Пентиліюк]. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
3. Пентиліюк М. І. *Текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів* / М. І. Пентиліюк // *Українська мова та література в школі.* – 2008. – № 1. – С. 4–6.
4. Собонович с. *Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова* / Собонович С., Тищенко В. // *Дефектологія.* – 1998. – № 4. – С. 2–7.
5. Хохліна О. П. *Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку* / О. П. Хохліна. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 325 с.

РОЛЬ ДИТЯЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ КНИЖКИ ДЛЯ НЕЧУЮЧОЇ ДИТИНИ

Іванюшева Н. В.

перекладач жестової мови

м. Київ, Україна

Дитяча пізнавальна книжка є одним з важливих засобів виховання дитини-дошкільника. Маленькі діти люблять казки, ілюстровані книжки, гарних добрих героїв у книжках-розмальовках. Це цілком справедливо, бо дитяча художня література не дарма є джерелом культури, постачальником реальних знань та сильних вражень, ознайомленням з доступним і приємним [5, с. 32]. Це – перший наставник для формування дитячої культури в поведінці, сприйманні, розумінні, відтворенні. З дитячої книжки починається формування індивідуальності дитини.

Цікава книжка впливає на всебічний розвиток дитини, розвиває мислення, підводить її до узагальнень і висновків, спонукає до порівнянь, розвиває пам'ять і уяву; допомагає краще розібратися в побутових ситуаціях, уточнити уявлення дитини, збагатити досвід, розширити кругозір, формує моральні риси маленької особистості.

Означені аспекти є надзвичайно важливими і для нечуючої дитини, яка розвивається в умовах слухової депривації [1, с. 37]. Роль перших книжок у пізнанні інформації оточуючого важко переоцінити.

Актуальність піднятої проблеми викликана потребою у застосуванні методів психолого-педагогічної дії з першими книжками, зорієнтована на особистість нечуючої дитини дошкільного віку, що формується, з метою доступу до інформації, розвитку інтелектуальних, комунікативних і мовленнєвих компетенцій.

Чи зможе перша книжка стати для нечуючого вихованця другом, учителем, залежить великою мірою від наставників – батьків, вихователів. Це вони, маючи певний досвід, теоретичну, методичну підготовку, знаючи свою дитину, розуміючи повсякденну практику спілкування з нею, стають реальною конкретною силою, яка спроможна вплинути на ситуацію розуміння побаченого і висловленого. Важливо враховувати при цьому, як зазначають Кульбіда С. В., Пущин Е. І., вікові особливості дітей, їхній індивідуальний життєвий досвід, компенсаторні можливості.

Актуальність використання дитячої книги зростає в сучасних умовах посту-пового освітнього розвитку нечуючої дитини і є одним з пріоритетних засобів пізнання. У сучасній сурдопедагогічній літературі існує незначна кількість напрацювань, в яких порушуються означені питання. Учені-дослідники Дмитрієва О. І., Зборовська Н. А., Іванюшева Н. В., Кульбіда С. В., Луцько К. В., Пущин Е. І., Савченко М. А. розкривають специфіку і особливості виховання нечуючої дитини, в тому числі і засобами ілюстрованої книжки [1, 2, 4, 5].

Зручні у користуванні і пізнанні нового є комплексні випуски «Української жестової абетки» (2005, 2006) [2, с. 1-64]. Вони не лише подають нову цікаву інформацію за абетковим принципом, перевіряють засвоєні знання за допомогою методичної частини: ребусів, кросвордів, логічно-мовленнєвих завдань, а й насичені посторінково яскравими ілюстраціями відомого нечуючого майстра пензля – Михайла Поплавка. Поряд із завданнями, спрямованими на формування розумових, сенсорних здібностей нечуючої дитини, подаються завдання для розвитку зв'язного мовлення в дактильній, жестовій і письмовій формах.

Варто звернути увагу, що подані ілюстрації автора у посібниках для нечуючої дитини дошкільного віку займають 70–75% від загальної площі сторінки. Ілюстровані об'єкти, зображені на них, впізнаються дитиною, а кольорова гама – не занадто різка. Наповнюваність, послідовність ілюстрацій така, що нечуюча дитина з опертям на них, досить легко відтворює сприйняте нею. Крім того, ілюстративний матеріал сприяє розвитку художнього смаку і творчої уяви нечуючої дитини. Зважаючи на зазначене, посібники відповідають санітарно-гігієнічним вимогам до такого виду дитячих книжок, з урахуванням також і якості паперу, розміру і форми шрифтів, розміру подачі малюнкових жестів.

Мовленнєві ігри, ігри-завдання наставникам можна використовувати як вправи для колективної й індивідуальної роботи. Увесь посібник чи окремі його сторінки можна використовувати як яскравий матеріал для роботи: пропедевтичної, ознайомлювальної, закріплювальної, узагальнювальної.

Важливе місце при роботі з такими посібниками відводиться розвитку мовлення, зокрема – роботі над мовленнєвими вміннями і навичками [3, с. 65]. Матеріали дають змогу організувати роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань: повторення, переказ, побудова висловлювань на основі побаченого чи почутого зразка наставника тощо.

Ефективними є при цьому створення наставником різноманітних тематичних мовленнєвих ситуацій, обов'язковими компонентами яких за теорією мовленнєвої діяльності є: мета висловлювання, умови, в яких воно відбувається, адресат повідомлення. Створення мовленнєвої ситуації допомагає нечуючій дитині побачити (наслідувати) не просто завдання, зрозуміти поняття, а необхідність найточніше і повно висловити свою думку у доступних і зручних формах мовлення.

Чітко продумані мовленнєві ситуації сприяють також усвідомленому добору мовленнєвих засобів відповідно до мети та умов висловлювання, розкриттю і розширенню зорових, слухових можливостей нечуючої дитини. Це, безумовно, збагачуватиме як пасивний, так і активний як жестівник, так і словник нечуючої дитини.

Спостереження за використанням нечуючим дошкільником завдань на сторінках посібників засвідчила, що така продумана і системна організація спільної комунікативної діяльності «наставник-дитина» сприяє розширенню пізнавальних можливостей дитини, формуванню форм мовлення, усвідомленню цілей поступової учбової діяльності, стимулюють допитливість і самостійність, створюють умови для індивідуально-творчої самореалізації.

З іншого боку, системна робота з дитячою книжкою є невід'ємним структурним компонентом у підготовці нечуючої дитини до школи, зважаючи на те, що підготовчий клас відмінено. Основна мета цього напрямку роботи – підготувати дитину до систематичного курсу навчання у початковій школі, пробудити і підтримати у дошкільника інтерес до дитячої книжки і бажання з нею спілкуватися, розвивати зв'язне мовлення дитини, сформувати елементарні вміння орієнтуватись у книжці з опорою на такі показники: написи слова, підписи жести, ілюстрації, тощо.

Враховуючи зазначене, та на основі вивченого досвіду, варто обов'язково використовувати такі видання, як книжки-абетки, книжки-картинки, книжки-іграшки, книжки-планшети, книжки-розкладанки, книжки-малюнки. Вони приваблюватимуть нечуючу дитину цікавою формою, ігровими елементами, образними ілюстраціями. Спостереження засвідчили, що нечуючий дошкільник зацікавлений у використанні дитячої книжки, досить емоційно реагує на неї, включається у комунікацію і опановує інформацію.

Хочеться висловити побажання, щоб подібних книжок для нечуючої малечі ставало все більше і більше. Це дасть змогу поповнити сурдопедагогічну спадщину

авторськими виданнями з пізнавальним матеріалом, а нечуюча дитина отримає ресурс доступної і зрозумілої інформації.

Література:

1. Зборовська Н. А. До проблеми спілкування чуючих батьків глухої дитини // *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-метод. збірник.* – Вип. 7. – К., 2006.
2. Іванюшева Н. В., Кульбіда С. В. *Українська жестова абетка.* Н. Іванюшева, С. Кульбіда. *Науково-методичний посібник (доповн. і доопр.).* К: ТОВ «Київська Русь», 2005. – 64 с.
3. Кульбіда С. В. *Дотримання мовленнєвої норми при опануванні дактилем нечуючими учнями.* – С. Кульбіда. – *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту / За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка.* – К.: Тов. «Поліпром», 2007. – С. 65–76.
4. *Мій перший буквар. Ілюстрований дактильно-жестовий словник.* – Донецьк, 1999.
5. Савченко О.Я. *Барвистий клубок.* – Київ, 1998.

ГУМАННА ПЕДАГОГІКА В РОБОТІ КЕРІВНИКА ГУРТКА ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Каганцова Т. М.

аспірант кафедри фізико-математичної освіти та інформатики

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

Зі слів Ш.О.Амонашвілі під час XIII Всеукраїнських педагогічних читань з гуманної педагогіки: «Світ стрімко змінюється, але змінюють його не культура і спрямованість до Світла, а науково-технічний прогрес зі своєю соціальною установкою «бери від життя все». Багато досягнень науки і техніки збагачують нас, розширюють горизонти людського пізнання, але поряд з ними є «досягнення» у вигляді надсекретної зброї масового знищення...» Метр гуманної педагогіки має на увазі, що авторитарне педагогічне мислення керує і до тепер діяльністю переважної більшості вчителів, вихователів, методистів, працівників освіти, шкільних психологів, батьків. Така «педагогічна істина» стає джерелом конфліктів у взаємостосунках між вихованцями та їхніми вихователями, учнями та вчителями, дітьми та дорослими.

Великий мислитель В. І. Вернадський писав: «У сучасній громадській і соці-альній конструкції людство більшою мірою скеровується ідеями, які вже більше не відповідають реальності та виражають стан розуму і наукові знання поколінь, що зникли в минулому» [2].

Наша дійсність – це час прискорення. Все змінюється навколо нас, і ми інколи втрачаємо стійкі орієнтири та починаємо сумніватись у своїй спроможності гідно відповідати на різноманітні виклики часу, але головним викликом для нас є вміння залишатись за будь-яких обставин духовно-моральними людьми та виховувати духовно-моральних дітей [1].

Що ж таке гуманна педагогіка? Гуманна Педагогіка як надбання класичної педагогічної спадщини не є закритою та самодостатньою системою. Вчителі, педагоги, вихователі та батьки, збагачують її своїми думками та діями, намагаються

відповісти на питання, як в сучасних умовах гідно впливати на педагогічні процеси, змінювати їх у кращій бік та самим змінюватись на краще.

Тема Педагогічних Читань з гуманної педагогіки кожного року нова, але всі теми стосуються того, як самовдосконалювати себе через чисті думки, як почати шлях до життя без гніву, заздрості, дратливості, які не є вродженими властивостями людини, а з'являються внаслідок негативного життєвого досвіду...Певне коло питань розглядається в ході творчих майстерень, майстер-класів та дискусій. Я для себе зрозуміла, що прослухані Педагогічні Читання – це не остаточне розв'язання окреслених проблем, а лише шлях, рухаючись яким, ми будемо отримувати бажані відповіді та оновлювати педагогічну свідомість.

Тож, я настільки прониклася ідеями гуманної педагогіки, що перше, що вирішила зробити – зібрати своїх колег, керівників гуртків відділу, поділитися почутим, побаченим та звернутися до їх педагогічного досвіду та віднайти в їх роботі іскорки, а можливо і полум'я гуманності. На проведеному мною, майстер-класі «Гуманна педагогіка очима математики», я на математичних прикладах та життєвому досвіді спробувала донести колегам «Маніфест гуманної педагогіки» А.О.Амонашвілі, який закликає спрямувати нашу творчу енергію на розв'язання таких питань: Духовне життя; Благородство і Великодушність; Відповідальність за свої думки і слова; Закон причин і наслідків; Закон любові; Закон духовної спільності; Самовдосконалення. Захід завершився на найфундаментальнішій проблемі гуманної педагогіки – самовдосконалення...

Цей майстер-клас був зерном, що потрапив у благодатний ґрунт. І наступним нашим кроком було: створення творчої групи керівників гуртків, яка розпочала працювати над проблемою: «Система гуманно-особистісного підходу до вихованців позашкільного закладу шляхом впровадження ідей гуманної педагогіки В.О.Сухомлинського та Ш.О.Амонашвілі».

Мета та завдання творчої групи:

- Допомогти педагогам усвідомити поняття «гуманне педагогічне мислення».
- Розкрити духовний аспект гуманної педагогіки, сутність теорії гуманно-особистісного підходу як основи педагогіки виховання, яка є стержневою у становленні особистості гуртківця та керівника гуртка, який є носієм цінностей, образом і зразком Любові, Краси, Доброти, Творчості, Співрадості, Співпереживання, Олюднення і Шляхетності тих знань, які він несе.
- Розробити матеріали для батьків вихованців позашкільного закладу, на основі збірки цитат «Сім'я – лоно культури людства».

На сучасному етапі позашкільний заклад покликаний виховувати творчу особистість, упевнену у своїх силах, здатну до саморозвитку, самовиховання та самоосвіти. Для здійснення цього завдання педагог-позашкільник повинен бути не тільки носієм інформації, але й педагогом, психологом, здатним здійснювати адекватну психологічну підтримку і корекцію особистості, яка формується в такий непростий період розвитку суспільства.

Моральною основою дитячої кооперації в системі Ш. Амонашвілі є здатність радіти успіхам інших, готовність прийти на допомогу, причому не тільки в межах свого колективу [1]. У гуртках нашого відділу практикується: вихованці, які відвідують гурток декілька років допомагають новачкам, які тільки пришли. Ш. Амонашвілі пропонує такі методичні новації:

- скасування оцінок за навчання у балах. Для позашкільного закладу – це можливо і зрозуміло;
- недопустимість порівняння дітей між собою. Якщо хтось з вихованців приймав участь у конкурсі-захисті, олімпіаді, турнірі тощо і зайняв призове місце, то керівник

гуртка не робить його взірцем для інших, а дає можливість цьому вихованцю ділитися досвідом, виконувати роль тренера для інших вихованців;

– навчання одразу на кількох доступних учням рівнях, наприклад, написання дослідницької роботи можливе від знайомства з архівними матеріалами для одних до представлення напрацювань в дослідницьку роботу для інших;

– співучасть вихованців у побудові заняття, у складанні завдань, утворенні власного підручника, в плануванні відповідей, у демонстрації збірника віршів власного написання тощо.

Таке відношення керівника гуртка до вихованців, заняття, роботи, життя не тільки підвищить значимість даного гуртка в позашкільлі, підвищить бажання дітей відвідувати цей гурток і тим самим, не допустить втрату контингенту вихованців, а навпаки примножить його чисельність. У разі такого ставлення до себе дитина стає повноправним співучасником виховного процесу, тобто певною мірою сам собі методист, учитель, учений, винахідник. Амонашвілі Ш. О. постійно підкреслює й той безперечний факт, що головні принципи гуманної педагогіки придумав не він, вони – квінтесенція всього найкращого у світовому педагогічному надбанні.

У контексті цього важливо пам'ятати пораду видатного українського педагога В. Сухомлинського: «Людина з дитинства повинна пізнавати іншу людину – її думки, почуття, найтонші та найскладніші порухи душі, прагнення, поривання...» [4]. Педагог позашкільного закладу повинен формувати в учнів надію, що вони самі здатні керувати своїм життям, допомогти навчитись приймати рішення, розвинути в собі сильні боки характеру, справлятися зі стресами – усе це є підґрунтям розвитку творчої людини, яка спроможна орієнтуватися у сучасному світі.

Тому метою діяльності сучасних педагогів має стати пошук і створення системи методів та форм роботи, що формують в учнів здатність самостійно отримувати знання і головне мати бажання застосовувати отримані знання у своєму житті. Сьогодні перед педагогічною наукою стоїть проблема, як збільшити зацікавленість учнів. Що потрібно зробити, щоб кожне заняття було цікавим?

В своїй роботі керівники гуртків відділу надають перевагу активним методам навчання, здійснюють діалог із вихованцями, пропонують різні форми самостійної, ігрової і творчої роботи. Звичайно, треба згадати про інтерактивні моделі навчання такі, як «Ажурна пилка», «Акваріум», «Метод Прес» та інші. Під час заняття гуртка відбувається активна взаємодія всіх вихованців, з огляду на те, що вони прийшли з різних шкіл.

Ш. Амонашвілі наголошує, що педагог зобов'язаний оволодіти системою емоційних засобів, які є складовою частиною техніки кожного уроку. Тепло і доброзичливо сказані слова «так», «молодець», «правильно», «гарно», «продовжуй» тощо надзвичайно благотворно впливають на дитину, на її почуття, настрої, стимулюють її до навчальної діяльності, зміцнюють віру дитини в її сили і можливості як особистості. До невдач дитини слід ставитися дуже обережно [1]. «Даруй себе дітям! Будь терплячим і будь готовим до зустрічі з ними в дитинстві» Ш. Амонашвілі.

Коли керівник гуртка працює зі своїми вихованцями, розподіляючи обов'язки, вирішуючи проблеми і загальні, і дитячі – тоді виховання стає прихованим.

Прохання – краща форма ділового спілкування між керівником та гуртківцями, бо вона віддає відчуття свободи. Прохання викликає до життя добру волю. А якщо вихованець звертається з проханням, то більше треба говорити «можна спробувати», «дозволяю тобі зробити», тим самим демонструючи повагу і довіру до дитини – необхідні умови для виховання творчої особистості.

Для гуманної педагогіки притаманне діалогічне спілкування, що передбачає спілкування рівних осіб; зберігається індивідуальна думка, погляд кожного не нав'я-

зується. Кожен намагається зрозуміти співрозмовника, не тільки його слова, а й почуття, які він вкладає в ці слова. При цьому, не оцінюючи, хто має рацію і хто винен, а виявляти довіру до кожного [2].

Підбиваючи підсумки роботи, можна стверджувати «У нашому позашкільному закладі – щасливі діти». Адже, кожен керівник гуртка відділу ставить на перше місце дитину і любов до неї. Кожен прагне зробити все можливе, що його вихованці стали особистостями мислячими, самостійними, творчими, духовно багатими. Колектив нашого відділу девізом вважає слова А. Ейнштейна «Уміє вчити той, хто вчить цікаво». Педагоги намагаються творчо, креативно підходити до розв'язання актуальних завдань сучасної освіти, що спрямовані на гуманізацію та демократизацію навчально-виховного процесу у вільний від уроків час.

Література:

1. Амонашвілі Ш.О. Школа Життя. / пер. з російської. – Хмельницький культ-турно-просвітницький центр ім. М.К.Реріха, 2002. – 172 с.
2. Вернадський В.І. Антологія гуманної педагогіки / Под ред. Амонашвілі Ш. и др. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 223 с.
3. Антологія гуманної педагогіки. Толстой / Под ред. Амонашвілі Ш. и др. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 221 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. У 5-ти т. – К., 1997. – Т. 5. – С. 203-217.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ ПЛАТФОРМ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ФІЗИЧНОГО КРОСВОРДУ

Крюкова О. С.

вчитель фізики

**Школа І-ІІІ ступенів № 160 Дарницького району
м. Київ, Україна**

Шалений темп розвитку сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій вимагає від людей постійного самовдосконалення за рахунок вміння викорис-товувати новостворені ресурси. Ці вдосконалення не оминають жодної сфери нашого життя. Безліч сучасних комп'ютерних програм та гаджетів, з допомогою яких реалізу-ються виконання цих програм, щодня знаходяться в наших руках. І першочергове джерела використання таких гаджетів це наші діти. В кожного з них є сучасні смартфони, планшети, мобільні пристрої, які в першу чергу виконують функцію ігрову. І це є на сьогоднішній день є однією з найрозповсюдженіших проблем. Тому, постає актуальне питання використання відповідних гаджетів в процесі навчання. На сьогоднішній день кожен з учителів використовує в своїй роботі інтернет ресурси, створені онлайн уроки, розроблені комп'ютерні презентації тощо. Але виникає просте питання...що робити вчителям, які не мають відповідно обладнаних для цього кабінетів? Яким чином мотивувати дітей до вивчення фізики з

її складними поняттями? Відповідь є простою. Використовувати дитячі смартфони! Але для цього вчителю в першу чергу потрібно знати відповідні платформи, з допомогою яких можливо трохи вносити цікавинку в проведення своїх уроків.

Чого боїться учень більш за все? Перевірки та контролю своїх знань. А що допо-магає вчителю проаналізувати процент засвоєння викладеного матеріалу? Знов таки

перевірка та контроль у вигляді написання тестів, контрольних робіт тощо. Якщо казати про такий предмет, як фізика, то одним з видів поточного контролю є класичний фізичний диктант [1, с. 227-230].

Фізичні диктанти являють собою перелік питань, які вчитель диктує учням, і на які вони відразу ж повинні написати відповідь. Щоб обмірковування не було тривалим і займало приблизно однаковий час у всіх учнів, необхідно вибирати відповідні питання. Фізичні диктанти базуються на перевірці знань відповідних фізичних визначень, фізичних величин та їх одиниць вимірювання. Даний вид поточного контролю застосовується в усіх класах. Але при написанні фізичного диктанту необхідно враховувати вікові особливості учнів. Так, наприклад, учні 7 і 8 класів швидко стомлюються, повільно пишуть.

Нажаль, фізичний диктант не враховує таку особливість людини, як індивідуальне сприйняття інформації на слух. Практика показує, що є певна категорія дітей, які не володіють доброю пам'яттю і погано пишуть фізичні диктанти, але якщо їм ці самі питання надати у вигляді роздрукованого матеріалу, кількість вірних відповідей значно більша. Це пов'язано з тим, що в сучасних дітей краще розвивається зорова пам'ять, оскільки вони мало читають, здебільшого дивляться

в монітори та дисплеї. Ще одним недоліком такої форми контролю є те, що діти, які виховуються в нашій країні з відповідним менталітетом та вихованням в дошкільних закладах звикають до колективної роботи та співпраці. До речі, це є одним з принципів НУШ. Отже відповідаючи на питання фізичних диктантів, вони намагаються працювати в колективі, питаючи сусіда по парті, допомагаючи один одному. Отже, враховуючи вище сказане, альтернативою фізичному диктанту в деякій мірі може стати фізичний кросворд, створений з використанням сучасних навчальних платформ.

Реалізація даного виду опитування цілком підпадає під таке поняття, як комп'ютерна грамотність. Комп'ютерна грамотність – це знання і вміння, які дозволяють учителеві й учню використовувати комп'ютер як повчальний засіб. Основними педагогічними цілями використання комп'ютерних технологій у навчанні фізики є наступні: розвиток творчого потенціалу учня з подальшим підвищенням мотивації навчання; реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією суспільства [2, с. 114-117]. Але створена таким чином робота орієнтована на оволодіння комп'ютерною грамотністю саме вчителя. Що стосується учня, то від нього вимагається наявність мобільного телефону з установленою відповідною програмою на телефоні і обов'язкове знання теоретичних елементів фізики. Необхідно додати, що використання описаних нижче платформ є абсолютно безкоштовним. А програми для зчитування кодів встановлюються на смартфони легко і так само безкоштовно.

Фізичний кросворд, як і звичайний, містить в собі дві основні частини. Перша частина – поле, в яке вноситься відповідь, а друга частина – власне запитання (рис. 1).

А де ж ці запитання? А запитання приховані під новомодними QR-кодами. Для їх створення існує сайт qrcoder.ru – генератор QR кодів. Запитання прописуються у відповідному полі (рис. 2) по черзі, мають бути лаконічними і містити мінімальну кількість запитань. Після кодування одного запитання, його потрібно одразу скопіювати в текстовий документ і пронумерувати. А собі на чернетці вести облік запитань і їх нумерації. Необхідно також щоб відповідь на запитання фізичного диктанту, вкладалась в одне слово.

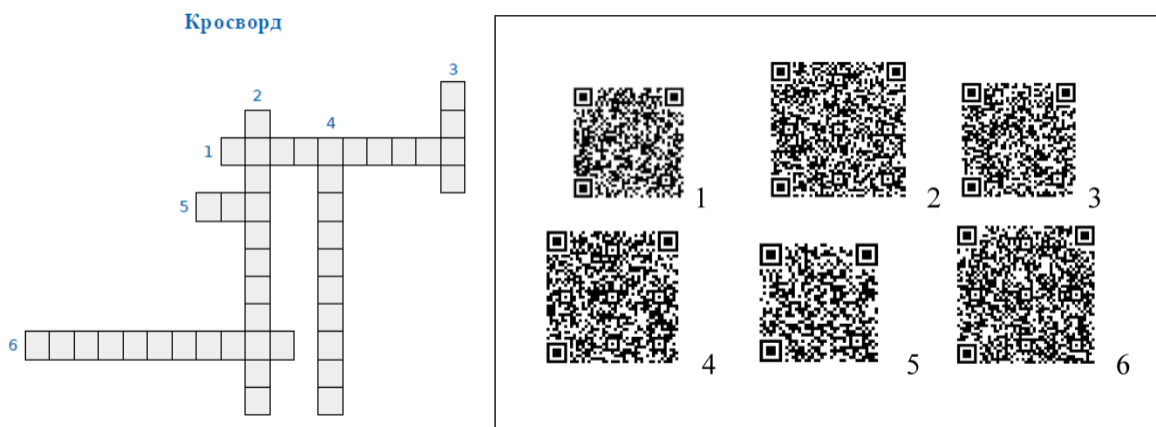


Рис. 1. Поле кросворду із закодованими запитаннями

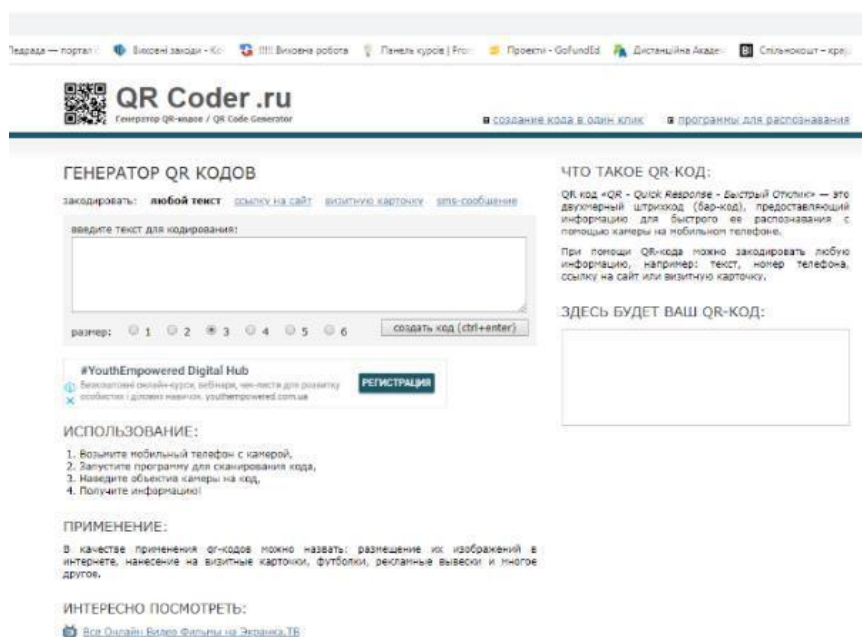


Рис. 2. Вікно для генерації текстового завдання в кодовану форму

Створення самого кросворду так само виконуємо з використанням спеціальної платформи childdevelop.com.ua. Алгоритм роботи в цій платформі наведено нижче.

1. Відкриваємо сайт <http://childdevelop.com.ua>.
2. Обираємо запропоноване меню: Генератор завдань.

Генератор завдань дозволяє одразу створювати різні варіанти цих завдань та виводити їх на друк.

3. В Генераторі завдань із запропонованого списку обираємо Кросворд.

Легкість створення кросворду в даній платформі це те, що потрібно просто внести в стовпчик відповіді на фізичний кросворд, а програма вже сама розташує їх у відповідній формі.

Перед створенням кросворду необхідно авторизуватись слідуючи вказівкам на сайті. Після проходження авторизації потрібно набрати текст (відповіді на фізичний диктант) у відповідному стовпчику та натиснути кнопку Створити (рис. 3). Оскільки запитання на створений нами кросворд мають вигляд QR – кодів, то опис слів у відповідному полі ми не вносимо. Нумерація слів має відповідати нумерації запитань в QR – кодах.

Кросворд



Рис. 3. Сформований фізичний кросворд

Після завершення формування кросворду програма створює файл PDF в якому зберігається форма кросворду та варіант відповіді на нього. Далі з цим файлом вчитель може працювати в звичайному режимі редагування, використовуючи для цього текстовий редактор WORD. На урок готуються відповідні роздруківки.

Під час сканування запитань відбувається зачитування питання в голос і починається командна робота. Всі члени команди згадують і пропонують свої відповіді. Під час такого обговорення у пам'яті впливають ключові моменти вивчення даної теми. Заохотити до виконання такого завдання дуже легко попередивши про оцінювання відповідно найшвидших команд [3, с. 5-15].

Даний вид опитування дає можливість вчителю спостерігати за роботою дітей, виявити найсильніших учнів чи тих, хто не надто добре орієнтується у визначеннях. Розвиває командну роботу та дух суперництва між дітьми, робить поточний контроль цікавим. Хоча необхідно зауважити, що цілком замінити фізичний диктант такі кросворди не повинні. Ці два методи краще чергувати для цілкового закріплення матеріалу.

Отже використання описаного в статті методу на уроках фізики дозволяє вносити елемент гри у вивчення складного матеріалу, покращує запам'ятовування основних фізичних визначень, фізичних величин та фізичних одиниць вимірювання, мотивує дітей до вивчення нового матеріалу, вдосконалює вміння оперувати певними фізичними поняттями. Даний метод не вимагає від вчителя багато часу на розробку і створення таких завдань, а від учнів певних грошових затрат на придбання мобільного інтернету. Такий метод займає максимум 10 хвилин уроку і дає змогу швидко оцінити знання дітей.

Література:

1. Панченко Т. В. Підготовка майбутніх учителів астрономії до проведення астрономічних спостережень / Т. В. Панченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 227-230.

2. Стецик С. П., Гнатюк О. В. Індивідуалізація навчання на уроках фізики засобами інноваційних технологій / С. П. Стецик, О. В. Гнатюк // Вісник Чернігівського

національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 114-117.

3. Панченко Т. В. *Формування предметної компетентності з астрономії у старшокласників з використанням системи засобів наочності [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Панченко Тетяна Володимирівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 20 с.*

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ КОГНІТИВНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТУ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ

Назаренко І. М.

аспірант кафедри англійської мови технічного спрямування № 1

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

На сьогодні проблема іншомовної підготовки майбутніх фахівців з програмування є актуальною і результати цієї підготовки деякою мірою обумовлюють ефективність професійної підготовки майбутніх інженерів програмного забезпечення, оскільки інформаційне середовище, в якому працюватимуть програмісти, насичене інформацією, що представлена саме англійською мовою. До того ж, дедалі зростає важливість володіння усним англійським мовленням. Сучасні засоби передавання відео і аудіо сигналів через мережу Інтернет і система телеконференцій зробило усне спілкування з іноземними фахівцями щодо отримання професійно важливої інформації можливим з будь-якої точки нашої планети. Отже, творчий пошук викладачів англійської мови професійного спрямування прикутий до винайдення методів і прийомів, здатних максимально інтенсифікувати процес оволодіння англійським мовленням в умовах традиційного обмеження аудиторних годин.

Протягом тривалого періоду розвитку суспільства основною формою опанування соціального досвіду була словесна передача знань. Донедавна саме вербальний спосіб передачі знань домінував у сфері освіти, навчання та виховання. На протигагу цьому, візуальний спосіб передачі інформації став на сьогодні більш значущим в соціально-освітньому просторі, в тому числі завдяки сучасним досягненням у сфері телекомунікацій, інтернет- та інформаційних технологій, тощо. Водночас, як зазначають нейрофізіологи, знання педагогів щодо значення візуального каналу сприйняття людини і його ролі у навчанні є «мізерними» (цит. за Манько Н. Н.) [4, с. 13].

Сучасна методична наука виявляє інтерес до екстралінгвістичних умов і обставин іншомовного спілкування, до особистостей комунікантів, їх знань про світ та їх особливості в процесі обробки інформації. Виконання будь-якої мисленнєвої операції пов'язано зі знанням складу цієї інформації і володінням послідовністю операцій, за допомогою яких здійснюється ця операція. Загальновідомо, що без ефективної системи систематизації знань, вони стають лише набором даних, що їх важко буде актуалізувати, особливо в процесі іншомовного спілкування.

Цьому питанню приділяв увагу К. Д. Ушинський та Л. С. Виготський, зазначаючи, що тільки розумно організована система дає нам владу над нашими знаннями. [Пасічник І. Д., с. 148]. За О. М. Леонтєвим та П. Я. Гальперіним, реалізація

створення цієї системи знань полягає у виконанні певних дій і операцій, що носять практичний характер. За умови послідовного виконання необхідних дій, з'являється можливість досягти формування системи знань, що є передумовою ефективності будь-якого навчання. Ефективне керування процесом систематизації знань можливе за умови програмування навчальних дій, їх поетапне і контрольоване виконання. Говорячи про навчання англомовного говоріння майбутніх програмістів, варто наголосити на важливості формування у студентів системи термінів, як передумови володіння цим видом мовленнєвої діяльності, а також граматичної системи, в межах якої відбувається реалізація акту спілкування. Опанування студентами цими двома системами з усвідомленим керуванням навчальним процесом і залученням рефлексії здатне, на нашу думку, значно збільшити ефективність навчання.

Однією з тенденцій у площині пошуку шляхів систематизації знань є звернення до когнітивної візуалізації інформації. На сьогодні існує ціла низка інноваційних наукових і методичних розробок, пов'язаних з вивченням когнітивної візуалізації дидактичних об'єктів, всі вони спрямовані на вирішення актуальних педагогічних завдань формування і розвитку у студентів зорового сприйняття навчального матеріалу; образного, зокрема візуального, мислення; образного представлення знань і навчальних дій, їх передачі та розпізнання в процесі взаємодії суб'єктів освіти [4, с. 23].

Вивченням цієї проблеми пов'язано з розробками, які відбувалися в різних сферах педагогіки, психології та нейрофізіології в різних країнах. Наприклад, У. Глассер, Дж. Брунер (пріоритет логічних форм пізнання, структуризація знань «правильні» форми викладання), Ч. Фолкер, М. Мінський (структуризація і схематизація текстів, фреймові схеми), Б. Доуг (кластерні схеми), Т. Бьюзон (радіантні схеми), Г. Піттерс, П. Хорст (перенесення структури науки в навчальний предмет), С. Френе (стимулювання інтелектуальної, емоційної активності і інтересу, розвиток аналітичного і критичного мислення). Основи інтенсифікації навчання та активізації навчальної діяльності були закладені вітчизняними вченими: М. А. Лівшиц (символічні форми у внутрішньому плані діяльності), Ю. С. Меженко (структурно-логічні схеми), Н. Г. Салміна (знаково-символьне позначення знань), М. А. Чошанов (модульний підхід до навчання), В. Е. Штейнберг (інструментальна дидактика багатомірної системи координат), Д. Вагапова (денотантні графи) і так далі, а також В. Ф. Шаталов, С. Н. Лисенкова, та інші [5, с. 225].

Мова йде про те, що завдяки асоціативному механізму психіка людини працює краще, якщо система візуальних засобів представлення інформації підтримується усім арсеналом засобів виразності і образності. В цьому випадку інформація збагачується і візуальний канал швидко транслює цей приріст до мозку. Побудова системи візуально-понятійного кодування інформації сприятиме покращенню взаємодії між внутрішніми і зовнішніми планами, а також підтримці і активації навчальної діяльності студентів [4, с. 21]. Водночас, як відомо, мовлення також існує у внутрішньому і зовнішньому планах, і від ефективності систематизації знань у внутрішньому плані мовлення значною мірою залежить ефективність реалізації акту спілкування у зовнішньому плані. До того ж, формування у студентів навичок кодування знань дозволяє активізувати їх мозкову діяльність, інтенсифікувати процеси осмислення та переробки інформації. Варто також зазначити, що досягти бажаного результату в процесі навчання англомовного говоріння майбутніх інженерів програмного забезпечення засобами когнітивної візуалізації можливо лише за умови системного використання певних прийомів систематизації знань на заняттях (представлення лексичної складової у вигляді фреймів, представлення граматичних явищ у вигляді структурно-логічних схем, і т. д.) і доведення їх до автоматизму.

Література:

1. Баташева Т. С. *Психологические условия и механизм развития когнитивно-коммуникативных способностей студентов филологов* / Баташева, Татьяна Сергеевна.: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Н. Новгород: РГБ, 2006.
2. Жаботинская С. А. *Концептуальный анализ: типы фреймов* // Вісник Черкаського університету. – Сер. Філологічні науки. – Вип. 11. – Черкаси, 1999. – С. 12–25.
3. Жинкин Н. И. *Язык. Речь. Творчество.* / Н. И. Жинкин. – М., 1998.
4. Манько Н. Н. *Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения* // Образование и наука. – № 8(65) Е.: 2009. – С. 10–29.
5. Манько Н. Н. *Когнитивная визуализация – базовый психолого-педагогический механизм дидактического дизайна* // Вестн. учеб-метод. объединения по профессионально-педагогическому образованию: спец. Выпуск. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. профпед. ун-т», 2007. Вып. 2(41). С. 224–234.
6. *Психологія мислення: підручник* / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У І. Нкітчук та ін.; за ред. І. Д. Пасічника. – острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – 560 с.

ПОТЕНЦІУВАННЯ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сидорчук О. В.

викладач кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

Внаслідок демократизації суспільства освітні системи, відгукуючись на нові соціальні запити, почали фокусуватися на особистості людини, котра навчається і постійно розвивається, вивченні можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов самореалізації на різних стадіях життєдіяльності. Принципи безперервності освіти, системності і послідовності засвоєння знань, міжпредметних зв'язків та створення особистісно-значущих виховних ситуацій стали пріоритетними.

Іншомовна підготовка майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи, спираючись на вищеозначені принципи, застосовує сучасні інтерактивні методи, які забезпечують успішність навчання і відомі у науковій літературі як «психолого-педагогічні технології», «сучасні освітні технології», «інформаційно-комунікативні технології», «технології полікультурного, диференційованого та розвивального навчання», використовує ідею втілення інноваційних технологій в навчання і передбачає досягнення мети високоякісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині умови для самостійного досягнення цілі, творчого самоствердження у різних соціальних сферах.

Система професійної підготовки формує ряд нових якостей суб'єкта: від функціонально-операційних до вольових якостей.

Професійний імідж соціального працівника входить до числа якостей, які підвищують ефективність професійної діяльності соціального працівника. Саме тому формуванню позитивного професійного іміджу слід приділяти увагу. Професор

Г. Почепцов визначає імідж як «знакові характеристики, що містять форму і зміст зовнішні ознаки, які відсилають нас до змістових характеристик даного іміджу» [1, с. 23]. У роботах Ю. Палехи [2] І. В. Шепеля [3] виокремлені основні підходи до формування іміджу як окремої дисципліни. Деякі з них можуть з успіхом застосовуватись на практичних заняттях із студентами першого та другого курсів у процесі професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Сьогодні методичним стандартом у вищих навчальних закладах України є комунікативний підхід до навчання іноземних мов, який реалізується шляхом застосування інтерактивних методів навчання на усіх стадіях розвитку мовленнєвого уміння.

Інтерактивні технології і методи, що спираються на систематичну взаємодію студентів між собою та викладачем, ми вважаємо фактором впливу на особистість, що потенціює формування у майбутнього соціального працівника позитивного іміджу як особистісного знаряддя для полегшення комунікування з іншими людьми (як з клієнтами так і з колегами), що суттєво для набуття професійних компетентностей.

Оскільки створення іміджу є процесом конструювання нового габітуса, невід'ємною складовою якого виступають когнітивний та комунікативний компоненти. На думку В. Олексенко, формування іміджу – процес, для якого характерні всі риси процесуальності: цілемотивований, когнітивний, діяльнісний і оцінно-рефлексивний компоненти. Результатом ефективності процесу є створений імідж [4, с. 258].

Поняття «імідж», як свідчить аналіз наукових джерел, взаємопов'язане з базовими соціопсихологічними категоріями «особистість», «самосвідомість», «образ», «міжособистісні стосунки», «рольова поведінка». Усі наведені соціопсихологічні категорії інтегровані у процес застосування рольових ігор на практичних заняттях у процесі професійно орієнтованої іншомовної підготовки соціального працівника.

Оскільки рольова гра іманентно містить виховний потенціал формування нових якостей індивіда, формує у студентів позитивну мотивацію до вивчення іноземних мов, розширює індивідуальний мовний досвід особистості, а також сприяє усталенню індивідуальної системи внутрішньо узгоджених уявлень про себе, це дозволяє вважати застосування таких інтерактивних технологій чинником, що підсилює, тобто потенціює формування іміджу. За словами Т. Костевої, найважливішим в процесі формування іміджу є об'єктивізація самооцінки людини (гармонізація габітуса особи та психоемоційного стану, вербальних та невербальних компонентів комунікування) [5, с. 21-22]. Ефективно проведена рольова гра на практичних заняттях з іноземної мови – за умов є її узгодження із принципом свідомості – дозволяє коректувати стереотипи поведінки: студенти свідомо оволодівають знаннями про типи висловлювань, їх жанрово-стилістичну приналежність. Компаративний аналіз мовних тактик рідної та іноземної мови, що вивчається так само їхніх вербальних/невербальних засобів вираження сприяє особам, що навчаються, усунути жести-паразити, жести-агресори і використання ненормативних способів спілкування.

У процесі формування позитивного іміджу соціального працівника на практичному занятті з іноземної мови – оскільки студенти є активними учасниками процесу навчання та комунікації – формуються стійкі навички конструктивної поведінки та релевантної професійному оточенню взаємодії. Оскільки під час проведення рольової гри у процесі професійно орієнтованої іншомовної підготовки враховуються природні та мовленнєві здібності студентів – за принципом індивідуалізації навчання – це дозволяє кожному учаснику моделювати індивідуальний стиль спілкування, розраховуючи на позитивне сприйняття іншими своєї особи, що в свою чергу

підсилює ефективність і успішність формування професійного іміджу соціального працівника.

Література:

1. Почепцов Г. Професія іміджмейкер 2-е изд. Испр. II доп. К.: ИМСО МО України, НВФ «Студцентр», 2008. – 256 с.
2. Палеха Ю. Іміджологія: навч посібник / за заг. Ред. З. Тимошенко. К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2005. – 324 с.
3. Шепель В. Іміджеологія: секрети личного обаяния. Минск: Феникс, 2005. – 472 с.
4. Олексенко В. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. Проблеми освіти. 2015. Вип. 84 С. 258-263. [URL:http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/742/1/Формування%20професійного%20іміджу.pdf](http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/742/1/Формування%20професійного%20іміджу.pdf).
5. Костєва Т. Роль іміджу в професії соціального працівника. Наукові праці. Педагогіка. Миколаїв. 2016. Вип. 257. Т. 269. – С. 21-27.
6. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ БІНАРНОГО УРОКУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ГЛУХИХ УЧНІВ

Стецула Н. П.

вчитель трудового навчання

**Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр
м. Теребовля, Тернопільська область, Україна**

Уроки трудового навчання були є і будуть невід’ємною складовою навчально-виховного процесу і для глухих дітей у сучасному навчально-реабілітаційному центрі (НРЦ). Тематика, змістові завдання уроків трудового навчання як для загально-освітніх закладів, так і для спеціальних загальноосвітніх закладів єдині, втім шляхи повноцінної реалізації набагато складніші при роботі з глухими дітьми.

При вирішенні основних завдань оволодіння практичними навичками і опануванням знань специфіка полягає у спільній злагодженій діяльності різнопрофільних фахівців щодо врахування особливостей сприймання, опанування навчальним матеріалом і на теоретичному, і на практичному рівнях.

Цілком доречно, що означений аспект теоретичних розвідок став предметом дослідження Іванюшевої Н. В., Кульбіді С. В. [1, с. 26; 5, с. 147], а на практичному рівні висвітлений у працях Кацан М. Б. [2, с. 36] і Щуцької О. І. [4, с. 65].

Основна мета проведення системних і послідовних бінарних уроків трудового навчання глухих учнів основної ланки є цілеспрямована підготовка до виконання комплексу соціально-побутових навичок, необхідних для самостійного дорослого життя. Конкретні цілі кожної теми уроку спрямовані на досягнення глухими дітьми не лише практичними компетенціями – вміння і навичками, які забезпечують обізнаність, соціальний комфорт, почуття самодостатності, рівних можливостей на рівні з іншими ровесниками.

Бінарні уроки трудового навчання для глухих учнів завжди були важливими та необхідними засобами розвитку жестомовної комунікативної компетенції,

що поєднує у собі усвідомлене опанування змісту понять українською жестовою і словесною мовами [3, с. 17, 27]. Проведення таких уроків тісно пов'язано з реалізацією положень двомовності глухих школярів, надає знання основ порівняння, співставлення, узгодження понять у двох контактуючих мовах.

Тематичні уроки трудового навчання були і будуть не лише фізичною, а й пізнавальною, мисленнєвою потребою. Цей предмет тісно пов'язаний з основами знайомства сучасних технік виготовлення виробів, технологій процесів, особливостями організації виробництва.

З огляду на зазначене, нами розроблено інноваційну методичку бінарних уроків трудового навчання для глухих учнів 6 класу. Хочемо поділитися особливостями проведення одного уроку та представити картку-інструкцію щодо підготовки конкретного виробу.

Впродовж першого семестру глухі учні 6-го класу вивчали розділ «Технологія виготовлення вишитих виробів», де ознайомилися з різними видами вишивальних швів і навчилися їх виконувати. Підсумковим став бінарний урок трудового навчання і української жестової мови з теми: «Виготовлення ялинкової кульки з фетру». Учні мали можливість вибрати шов, який на їхню думку підходить до даного виробу, самостійно вишити і використати при виготовленні кульки. Поєднання двох предметів мало на меті розвивати в глухих школярів інтерес до двох мов: української мови і української жестової, усвідомлено опановувати значення жестів і українських слів, планувати послідовність виготовлення виробу, вдосконалювати навички роботи

Послідовність виготовлення новорічної кульки представлена на основі розробки Картки-інструкції (в кольоровому форматі надано: перелік інструментів, матеріалів, кінцевий виріб – ялинкова іграшка, послідовні дії-вказівки щодо виконання роботи з наочним зображенням дій). Словесний і жестовий матеріал представлено у вигляді словника-жестівника*.

Для прикладу, інструменти і матеріали: фетр (ФЕТР*), панاما (ПАНАМА*), нитки «Муліне» (НИТКИ* «Муліне»), голки (ГОЛКА РІЗНІ або ГОЛКА БАГАТО), булавка (ШПИЛЬКА*), ножиці (НОЖИЦІ*), атласні стрічки (СТРІЧКИ РІЗНІ АТЛАС*), шаблон (ШАБЛОН*), синтепон (СИНТЕПОН*), узор вишивки (зразки) (УЗОРИ* РІЗНІ* ВИШИВАННЯ* ЗРАЗКИ*), бісеринки (БІСЕР*), ялинкова кулька (КУЛЬКА* ДЛЯ* ЯЛИНКИ*).




Покрокова Картка-інструкція представлена у таблиці.

Таблиця 1

№	Послідовність виконання роботи	Зображення
1	2	3
1	На тканині для вишивання «Панамі» обводимо ручкою лекало і вирізаємо круг	

*Українська жестова мова. С.В. Кульбіда – Енциклопедія освіти. /АПН України.–Київ, 2008.

1	2	3
2	Вишиваємо сніжинку	
3	На фетровій тканині обводимо ручкою за лекалом два круги	
4	В одному фетровому крузі вирізаємо ножицями середину	
5	Складаємо вишиту сніжинку і круг з вирізаною серединою, сколюємо булавками і зшиваємо швом «Вперед голкою» (приблизно 0,5-1 см від краю)	
6	Складаємо круги (з вишивкою та пустий), вставляючи стрічку для петельки, та прошиваємо їх по краю петельним швом (приблизно 0,5-0,4 см від краю), залишаючи 3-4 см.	
7	Наповнюємо кульку синтепоном	

1	2	3
8	Зашиваємо отвір	
9	Пришиваємо для оздоблення бантик і бісерину	
10	Готові ялинкові кульки	

Таким чином, представлений матеріал бінарного уроку трудового навчання є прикладом застосування інновацій з урахуванням формування як практичних компетенцій, так і опанування двох контактуючих мов глухими шестикласниками навчально-реабілітаційного центру.

Література:

1. Іванюшева Н. В. (2013). *Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини: Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 4. Частина 4.* – Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. – С. 25-33.
2. Кацан М. Б. (2018). *Досвід Тербовлянського навчально-реабілітаційного центру у створенні оптимальних умов навчання дитини з особливими освітніми потребами.* М. Б. Кацан. *Матеріали міжнародної наук.-практ. конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» 26–27 березня 2018 р. м. Тербовля у двох частинах. Ч. I.* – Упорядн.: Лапін А. В., Сурмай Л. О., Щуцька О. І. Київ: Інтер-сервіс, 2018. – С. 35-38.

3. Кульбіда С. В. (2016). *Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. Особлива дитина: навчання виховання.* – 2016. – № 1/77. – С. 15-29. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707090>.
4. Шуцька О. І. (2017). *Здобутки сучасної сурдопедагогіки соціокультурного напрямку глухоти. Актуальні проблеми розвитку особистості в умовах міжкультурної взаємодії в освітньому просторі: збірник матеріалів Міжнародної заочної науково-практичної конференції. Ч. 2.* – С. 28-29 травня 2017 р. – К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка, 2017. – С. 64-69.
5. Кульбіда С. В. (2010). *Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : монографія. К. : Поліпром.*
6. *Українська жестова мова.* С.В. Кульбіда. *Енциклопедія освіти. АПН України.* –Київ, 2008.
7. S. Kulbida (2018). *Introduction features of bilingual Education of deaf People in Ukraine. Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації: матеріали конференції.* – Київ, 22 березня 2018 року. К.: НАУ, 2018. – С. 140-150.

**СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ**

Ходинецька М. Й.

вчитель біології

**Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр
м. Теребовля, Тернопільська область, Україна**

*«До кожної дитини є десятки ключиків, і все залежить від
того, як повернути той чи інший ключик»*

Моє педагогічне кредо

В час стрімкого та бурхливого розвитку суспільства, культури, сучасна людина і сама повинна розвиватися швидше. Їй необхідно мати більше знань, умінь і навичок, які б допомогли розширювати світогляд та давали б можливість крокувати впевнено поряд з швидким потоком науково-технічного прогресу. Бурхливі зміни торкнулись і сфери спеціальної освіти з використанням надбань наукового пошуку соціокультурності, гуманістичності, дитиноцентризму [2, с. 17; 4, с. 480, 6]. Означене дає міцне підґрунтя, фундамент для застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій [5, с. 142].

Відомий грузинський педагог Ш. Амонашвілі писав: *«В современной советской школе все направлено на то, чтобы объединить учеников, а не разъединять их; в них воспитывается чувство солидарности, взаимной помощи и заботы друг о друге. Каждый умеет радоваться успехам товарищей. Всякое проявление чувства эгоизма, личной выгоды преодолевается с помощью совместной работы, объединенной высокой целью, чутких педагогических методов и личностного влияния педагога на воспитанников»* [1, с. 2]. Використання новітніх методик дає можливість навчити, розвинути та виховати особистість, яка не загубиться у новому, розвинутому світі, а, навпаки, буде керувати ним.

Одним із інноваційних підходів до викладання біології є використання логічно-опорних сигналів (ЛОС) та структурно-логічних схем (СЛС). В результаті використання СЛС та ЛОС досягається: активізація учнів на уроці, підвищується інтерес до навчання, більша свобода в міркуваннях і доведеннях учнів, позбавлення від механічного зазубрювання, зняття скутості та страху перед помилкою.

СЛС – це висновки, які народжуються на очах у вигляді карток, таблиць, малюнків. СЛС – це плани-конспекти, де працюють різні аналізатори пам'яті, органи чуття, мислення, сприйняття, осмислення, пропускну властивість мозку.

До нетрадиційних методів відносять інтерактивні та дистанційні методи. В свою чергу до інтерактивних методів належать:

- метод проектів: вимагає рішення певної проблеми, що передбачає використання різноманітних методів, інтегрування знань з різних галузей;
- метод навчання у співпраці: члени групи стають взаємопов'язаними і залежними один від одного, але при цьому достатньо самостійними в оволодінні навчальним матеріалом і розв'язанні поставлених завдань;
- ігровий метод: проведення уроків – «асоціацій» (з рослинами, тваринами, біологічними процесами), уроків – змагань. «Імітаційна гра» охоплює і вузькі поняття: ділова гра, рольова гра, операційна гра, метод інсценування з використанням консультантів і програмних засобів для комп'ютерів.

На уроках біології ігрові технології повинні посідати своє чинне місце, оскільки введення дидактичних ігор є засобом створення на уроках таких ситуацій, що збуджують думку і стимулюють творчу ініціативу, а особливістю гри є створення умов, не властивих традиційному навчанню. Окрім використання ігрових ситуацій, можна практикувати ще й такі нетрадиційні уроки, як: мандрівка, конференція, суд, ділова гра, КВК, семінар, диспут, брифінг тощо. Такі уроки доцільно планувати під час актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, його закріплення, повторення.

Використання педагогічних інноваційних методів і технологій у викладанні біології та екології дає можливість вчителю не лише вчити учнів опановувати компетенції, а й зацікавлювати їх, стимулювати їхню пізнавальну діяльність та прагнення самостійно вивчати природничі науки [3, с. 84].

Метою будь-якої технології є досягнення вищого рівня навчання і виховання. Для здійснення цього педагогічна технологія має задовольняти такі вимоги: науковість – усі педагогічні прийоми певної технології повинні мати наукове обґрунтування, системність – усі складові технології повинні бути взаємопов'язані та складати у сукупності єдине ціле, передбачуваність – етапи впровадження та очікувані результати технології повинні бути чітко сплановані, ефективність – застосування певної технології виправдовує витрати (часові, емоційні, матеріальні тощо) для отримання гарантованого результату, можливість відтворення – можливість використання, повторення технології іншими суб'єктами, оптимальність – певна технологія має низку переваг порівняно з іншими для отримання бажаного результату [5].

Під час проведення різних типів уроків з біології та екології доцільно використовувати наступні інноваційні технології: методи «Біологічна розминка», «Біологічний крос», «Так – ні», «Вірю – не вірю», «Чомучка», «Корова», «Шпартгалка», «Мікрофон», «Взаємоопитування», «Дивуй!», «Мозковий штурм», «Учитель-учень», «Конкурс запитань», «Прес-конференція», «Світлофор».

Метод «Біологічна розминка» полягає у роботі учнів у парах, під час якої вони ставлять один одному запитання з теми, яка вивчалася раніше. Даний метод допомагає налаштуватись на роботу та створити відповідний робочий настрій.

Метод «Біологічний крос» має за мету актуалізувати знання учнів з попередньо вивчених тем та виправити можливі помилки. Вчитель зачитує учням незавершені вислови та пропонує доповнити їх необхідними відомостями.

Метод «Так–ні» полягає у тому, що учитель загадує поняття з теми, що вивчається, а учні намагаються знайти відповідь, ставлячи навідні питання, відповідати на які необхідно лише «Так» або «Ні».

Метод «Вірю–не вірю» використовується для актуалізації опорних знань або для закріплення знань після вивчення теми. Учням пропонується відповісти на запитання, що починаються словами «Чи вірите ви в те, що ...»

Метод «Чомучка» полягає в тому, що учні заздалегідь готують запитання з теми та на уроці, під час перевірки домашнього завдання, обмінюються запитаннями і відповідають на них.

Метод «Корова» – це ігровий метод, який полягає у безсловесній демонстрації учнем біологічного поняття, яке потрібно визначити іншим учням.

Метод «Шпаргалка» – учні отримують завдання створити шпаргалку (опорний конспект відповіді), яка повинна задовольняти наступні вимоги: бути інформативною, лаконічною, схематичною, оригінальною. Після створення шпаргалки учні мають її захистити, тобто, використовуючи тільки її, дати відповіді на всі питання по темі, що вивчається.

Метод «Мікрофон» використовується під час мотивації навчальної діяльності учнів або для закріплення знань. Учитель пропонує учням висловити думку щодо поставленого запитання, використовуючи уявний мікрофон. Учень, що висловився, передає «мікрофон» далі.

Метод «Взаємоопитування» – учні працюють у парах та ставлять одне одному запитання за домашнім завданням.

Метод «Дивуй!» використовується під час мотивації навчальних знань учнів. Учитель наводить дивні цікаві факти про об'єкт, що вивчається.

Метод «Мозковий штурм» використовується для формування позитивного наукового ставлення до теми, що вивчається. Учні отримують завдання напрацювати ідеї для розв'язання певної проблеми.

Метод «Учитель–учень» полягає в тому, що, працюючи в парах, учні вивчають різний навчальний матеріал, потім один стає «вчителем» та пояснює іншому прочитане, після чого вони міняються ролями. Даний метод доцільно видозмінити: учні самостійно опрацьовують матеріал, а потім учитель обирає одного учня, який виступає в ролі «учителя» і пояснює тему іншим. Тему краще поділити на кілька підтем та запросити кілька «вчителів», яким інші учні можуть ставити запитання.

Метод «Конкурс запитань» використовується під час самостійного вивчення матеріалу або вивчення у групах. Учні формують творчі проблемні запитання з щойно вивченої теми. Обмін запитаннями відбувається у вигляді конкурсу.

Метод «Прес-конференція» використовується для закріплення знань. Учні обговорюють, наскільки повно було виконано роботу, розкрито тему, в якому напрямку її можна вивчати далі.

Метод «Світлофор» використовується для перевірки розуміння нового матеріалу, для узагальнення знань. Учитель ставить запитання з вивченого матеріалу. Учні, замість відповіді, піднімають картку: якщо згідні з твердженням – зелену, якщо не згідні – червону.

Використання педагогічних інноваційних технологій на уроках біології та екології дає можливість покращити якість засвоєння та відтворення матеріалу учнями НРЦ. Нові педагогічні методики та ігрові форми навчання зацікавлюють та стимулюють учнів до подальшого самостійного вивчення біології та екології доступними інформаційними засобами.

Література:

1. Амонашвілі Шалва. *Посмішко моя, де ти?* / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://abetka.ukrlife.org/shalva.html>

2. Кульбіда С. В. (2016). *Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. Особлива дитина: навчання і виховання*, 1/77, 15-29. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707090/>

3. Кульбіда С. В. (2007). *Місце жестової мови у спеціальній школі для осіб з порушеннями слуху* Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. *Науково-методичний збірник*. – Вип. 9. – Київ: ПП: Актуальна освіта, 2007. С. 82-84.

4. Щуцька, О. І., Кацан, М. І. (2017). Здобутки сучасної сурдопедагогіки на прикладі навчально-реабілітаційного центру. О. Щуцька, М. Кацан. – Молодь в умовах нової соціальної перспективи: Зб. наук. праць. – Вип. 16. – Київ, 18 травня 2017 року.

– К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 477–488. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707201/>

5. Kulbida S. (2017). *The Steps Ukrainian science in the Study and popularization the Ukrainian Sign Language. Issues of upbringing and teaching in the context of modern conditions of objective complication of the person's social adaptation processes.* – Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXVIII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, February 9–15, 2017). S. 26–28. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/706729/>

6. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]*. VR Ukrainy – 2017.

7. Kulbida, S. (2019). *Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. Education: Modern Discourses, 2, 141-152.*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТАРШОКЛАСНИКАМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Щуцька О. І.

заступник директора з навчальної роботи

Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр

м. Теребовля, Тернопільська область, Україна

Сучасна методика викладання української літератури науковцями розглядається як наукова дисципліна, що містить психолого-педагогічні засади роботи вчителя – літератора і рекомендації:

- як організувати ознайомлення школяра з художнім текстом;
- який літературний та літературознавчий матеріал викладати в школі;
- які дидактичні шляхи обирати для формування в учня з особливими освітніми потребами (ООП) літературознавчих знань з урахуванням особливостей особистісного розуміння художнього тексту [1, с. 75].

В полі зору методики української літератури є й інноваційні чинники уроку, які вибудовуються на гуманістичній парадигмі діалогізму. Філософські засади цього питання у сучасній сурдопедагогіці соціокультурного напрямку розкрила на прикладі феномену глухоти українська дослідниця Кульбіда С. В. [2, с. 181-182]. Відмітимо, що головні риси цього аспекту співпадають з теорією вікової психології – проектується на старшокласника з ООП як читача.

Звертаючи увагу на науковий ресурс, сучасне гуманітарне знання все більше наближається до мови, лінгвістичні поняття набувають нових значень, стають науковими термінами в галузях інших наук та методик зокрема. Поняття «діалог» широко використовується в педагогіці та літературознавстві як одне із засадничих при тлумаченні процесу навчання і опануванні творів різних обсягів. Тому цілком доречно, що у методиці викладання мови, літератури, діалогізм розглядається як один із характерних принципів викладання літератури в середній школі.

Дотримання і врахування цього сучасного принципу – потреба сьогодення, рівень методики має відповідати сучасному рівневі спеціальної педагогіки та літературознавства.

Діалог тлумачиться в аспектах:

- спілкування «учень – художній текст», «учитель – учень», «суб'єкт-суб'єкт»;
- застосування двох мов (словесної і жестової для глухих учнів) «двомовність» тощо [1, с. 77; 3, с. 80];
- явища інтертекстуальності у практиці авторського викладання;

– врахування і усвідомлення історичного контексту при вивченні твору, який пов'язаний з подіями історичної доби, літературною традицією, науковими теоріями [4, с. 481].

Діалог підтримується і конкретизується у класі при вивченні конкретної теми низкою проблемних запитань. Визначаються такі види проблемних запитань, кожний з яких ілюструється прикладом.

1. Учні отримують запитання, для відповіді на яке у них відсутня інформація. Вони повинні звернутися до книги, прочитати певний матеріал, який стане джерелом відповіді.

2. Ставиться і конкретизується проблема, для розв'язання якої потрібно застосувати поступовий алгоритм мовно-мислительної діяльності.

3. Уточнюється складне питання з літературознавчого аналізу тексту, відповіді на яке можна лише за допомогою застосування літературного інструментарію та проникнення в підтекст твору.

4. На питання можна відповісти по-різному, учень обирає один з варіантів відповіді, здійснюючи власний вибір.

Доречно додати, що проблемне питання вимагає уваги до деталей тексту – психологічних, філософських, історичних, соціальних, мистецьких: відповідь може бути через тлумачення деталі, яка не відіграє значної ролі в розвитку подій (в епосі та драмі) чи в перебігу почуттів і думок (у ліриці), проте ховає значний підтекст, що виявляється через зіставлення (порівняння, уточнення) частини й цілого.

Наприклад, сучасним науковцем Є. Пасічником вводиться класифікація проблемних ситуацій:

1) необхідно знайти паралель – смислову, емоційну, естетичну – до явища, розкритого у творі, що вивчається на уроці;

2) зіставити твердження з художнього тексту з типовими позиціями сучасників і особистісною оцінкою.

Хочемо навести коротку характеристику двох інноваційних уроків.

Інноваційним є «урок – психологічне дослідження». Методика його вивчення учнями з особливими освітніми потребами вимагає застосування таких специфічних прийомів поетики психологізму, як:

- називання психічного стану героя (пряма авторська характеристика, характеристика одним з персонажів);
- опис зовнішніх виявів психічного стану (психологічний портрет, психологічний пейзаж, психологічний інтер'єр, особливості мовлення, психологічна деталь);
- опосередкований вияв психічного стану героя (видіння і марення, сни, помилки);
- пряме зображення перебігу процесів внутрішнього життя героя (внутрішній монолог, діалог із самим собою, психологічний самоаналіз, плин свідомості, невластива пряма мова);
- авторський психологічний аналіз, психологічний підтекст).

Урок – філософське дослідження як тип сучасного уроку з літератури в старшій школі спрямований на формування в учня з ООП високого інтегрованого рівня гуманітарного мислення. Кожна людина повинна мати змогу філософувати. Висловлення свого ставлення є вільним, у тому сенсі свободи, що означає постійний вибір власної позиції у відношенні до подій у житті, світі, до процесу особистісного зростання у соціумі [5, с. 30]. Це рефлексія старшокласника на здобутий досвід погляд на героя твору не з боку, а з середини, вміння стати на його місце, дивитися на події очима героя, пережити разом з ним подію, відчути те, що відчуває герой, осмислити пережите.

До прикладу, на уроках про творчість Григорія Сковороди, література й філософія завжди йдуть поруч. При вивченні творчості інших письменників успішно застосовуємо мудрі ідеї «філософії серця» Григорія Савича, як засади для роздумів, як орієнтири для наслідування. Результатом філософування має стати не знання, а життя людини, її вчинки, так думав Григорій Сковорода, і так він жив.

Сковородинські ідеї «рівної нерівності», «сродної праці», щастя, чистої совісті, серця «старого» і серця «совершенного» та інші можна сміливо використовувати як поштовх до філософського дослідження художнього твору старшокласниками з ООП.

Для організації таких уроків філософського дослідження необхідне докладне знайомство вчителя, а з його допомогою й учнів, з певною філософською думкою конкретного мислителя, яка є близькою художньому тексту українського автора, що вивчається. Старшокласники не ототожнюють філософське поняття і художнє явище, а розуміють літературу через філософію. Саме на такому методичному шляху вони усвідомлюють єдність гуманітарного пізнання світу і людини в ньому, неповторність мистецького образу.

На основі таких підходів кожна молода людина створить зрештою свою філософію існування, яка допоможе їй усвідомлено зробити в подальшому і вибір життєвого шляху.

Таким чином, сучасні дослідження і методика української літератури визначає діалог як характерний принцип викладання літератури, тлумачиться його суть через призму застосування інноваційних двох уроків (урок – психологічне дослідження, урок – філософське дослідження), які можна впроваджувати і у методику спеціального вивчення літератури для старшокласників глухих та старшокласників з мовлен-невими порушеннями, враховуючи специфіку їхнього навчання.

Література:

1. Зборовська Н.А. (2011). Використання жестової мови на уроці літератури у загальноосвітній школі для дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: міжвузівське збірник*. Вип. 74. С. 7-13. *Вісник філософської та психологічної наукової бібліотеки*. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/1983>

2. Ткаченко К. О. (2013) Організаційно-методичні умови діяльності кабінету УЖМ у загальноосвітніх спеціальних закладах для нечуючих учнів: *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 4. Частина 4.* – Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. С. 72-84. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707200/>

3. Щуцька О.І. (2019). Мовна особистість учня з особливими освітніми потребами у контексті особистісного підходу. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» (12 березня 2019 року, м. Київ) Інтерсервіс, м. Київ, Україна.* С. 25-28.

4. Щуцька, О. І., Кацан, М. І. (2017) Здобутки сучасної сурдопедагогіки на прикладі навчально-реабілітаційного центру. О. Щуцька, М. Кацан. – *Молодь в умовах нової соціальної перспективи: Зб. наук. праць.* – Вип. 16. – Київ, 18 травня 2017 року. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 477–488. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707201/>

5. Кульбіда С.В. (2019). *Лінгводидактичні засади вивчення української жестової мови: монографія.* Київ: Інтерсервіс, 2019. 238 с. ISBN 978-617-696-905-1.

6. Kulbida, S. (2019). *Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. Education: Modern Discourses, 2, 141-152.*

7. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]. VR Ukrainy – 2017.*

ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ УЧНЯМИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Щуцький В. П.

вчитель історії та правознавства

**Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр
м. Теребовля, Тернопільська область, Україна**

Особливістю викладання історії учням з особливими освітніми потребами є застосування комплексу методів, прийомів, засобів [2, с. 36]. Серед них важливе місце посідає і застосування наочних методів з метою якісного засвоєння інформації історичного змісту.

Як виявилось, частина учнів старших класів (28%) в цілому володіють історичними фактами, можуть викладати їх в хронологічній послідовності та знають найважливіші історичні дати. Водночас, нагальною проблемою залишається формування у них – загального історичного світогляду. Оскільки більша частина (до 47%) досить абстрактно уявляють історичний процес, як єдине ціле. Викликають труднощі оперування та використання понятійного апарату в 25% учнів. Варто зазначити, що учні повинні знати межі історичних епох, в яку історичну епоху відбувається та чи інша значуща подія, в чому полягає її сутність та історичне значення. Втім, як засвідчує наше опитування, теоретичні та фактологічні знання суміщуються зі знаннями про історичну добу (тисячоліття, століття, дата).

Подолати такі прогалини нам допомогло системне розроблення і використання різноманітного наочного матеріалу у вигляді узагальнювальних схем, таблиць. Вони містять головні, найсуттєвіші для школярів з особливими освітніми потребами: дати, події, факти історичні поняття.

На уроках історії застосовую такі форми роботи:

- 1) відтворення крейдою основного змісту історичного матеріалу у вигляді схем та таблиць;
- 2) нанесення запропонованого наочного матеріалу на папір, графічне та естетичне його оформлення;
- 3) виведення схем та таблиць на екран за допомогою електронних засобів навчання;
- 4) організація самостійної роботи учнів над таблицями та схемами в процесі уроку.

Розроблені схеми та таблиці можуть виконувати різноманітні функції, наприклад, узагальнення історичного матеріалу, формувати логічне мислення у школярів, збагачувати основи жестомовної комунікативної компетенції у глухих учнів [1, с. 27; 3, с. 31].

В своїй роботі практикую використання історичних таблиць-узагальнень – для учнів старших класів. Зокрема, табличний матеріал доцільно застосовувати при вивченні складних історичних тем, наприклад, культури. Оскільки такі теми об'єктивно перевантажені фактичним матеріалом.

Використання різних наочних матеріалів та мультимедійних засобів є необхідною ланкою у роботі творчого вчителя тому, що арсенал дидактичних можливостей наочних засобів навчання дуже великий.

Кожен урок повинен бути підсумком та емоційним відкриттям. Використання різних форм унаочнення дає можливість простежити за роботою учня при вивченні певної теми, об'єктивно оцінити його успіхи і прогалини. Посилення відведення часу на усвідомлення чи уточнення історичних фактів показує доречність його

використання з метою якіснішого засвоєння учнями програмного матеріалу, опанування відповідними компетенціями.

З іншого боку, необхідно відзначити, що комп'ютерна підтримка підручника, як засобу посилення функціональності змісту і забезпечення мотивації навчання, є вкрай необхідною на сьогодні. Саме під час підготовки до нового уроку маю визначити, чи потрібно використовувати комп'ютер на даному уроці, на якому саме етапі уроку використання комп'ютера буде найефективнішим. Але вчителя ніхто і ніщо не може замінити. Бо саме учитель може зацікавити учнів, викликати у них допитливість, завоювати довіру, тільки учитель може спрямувати увагу дітей на ті або інші важливі аспекти періоду, активізувати роботу, підсилити словниково-жестівниковий запас історичної тематики, що вивчають учні, і лише тільки справжній педагог зможе відзначити старанність та знайти підхід до кожного учня індивідуально, а не до усіх загалом [4, с. 16; 7, с. 101].

Отже, завдяки поєднанню традиційних наочних засобів та комп'ютерних ресурсів вдається зробити урок історії насиченішим, змістовнішим, цікавішим, донести більше інформації до кожного учня у доступний для нього спосіб.

Література:

1. Іванюшева Н.В. (2013). *Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини: Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 4. Частина 4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. С. 25-33.*

2. Кацан М.Б. (2018). *Досвід Тербовлянського навчально-реабілітаційного центру створенні оптимальних умов навчання дитини з особливими освітніми потребами: Матеріали міжнародної наук.-практ. конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» 26-27 березня 2018 р. м. Тербовля у двох частинах. І. Упорядн.: Ланін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Київ: Інтерсервіс, 2018. С. 35-38.*

3. Кульбіда С.В. (2007). *Українська дактилологія: науково-методичний посібник. К.: Педагогічна думка, 2007. 328 с.*

4. Кульбіда С. В. (2016). *Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 1/77. С. 15-29. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707090/>*

5. *Спеціальна педагогіка: понятійний термінологічний словник. В.І. Бондар. Луганськ: Альма-матер, 2003.*

6. Щуцька О.І. (2019). *Мовна особистість учня з особливими освітніми потребами у контексті особистісного підходу. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» (12 березня 2019 року, м. Київ) Інтерсервіс, м. Київ, Україна. С. 25-28.*

7. Щуцький В. П. (2018). *Поліпшення якості викладання на уроках історії шляхом використання технічних засобів. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (18 квітня 2018 року, м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. - С. 100-104.*

НАПРЯМ 2. СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

Козловська І. М.

*доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник МІОК
Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна*

Джулай Л. І.

*кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри анатомії, фізіології та патології
ТЗВО «Львівський медичний інститут» м. Львів, Україна*

Ефективність підготовки викладачів вищої школи багато в чому визначається станом і розвитком педагогічних систем. Їх метою є об'єднання в органічну цілісність знань і методів пізнання, а також діяльності фахівців. Критерієм поцінювання педагогічних систем в кожен епоху є рівень розвитку педагогічних технологій: «простежуючи динаміку цих процесів (від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, і до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти) можна відзначити, що саме розвиток засобів учіння і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги в педагогічних системах від епохи до епохи стимулював процес технологізації педагогіки в таких поняттях як стандартизація, уніфікація «освітнього виробництва» в системі масової освіти; винесення творчого процесу (створення і оцінка технологій учіння) на більш високий рівень; упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації і відповідних їм специфічних технологій тощо. В результаті роль педагога і його мистецтва на стадії учіння поступово знижується і зовсім зникає (хочемо ми того чи ні!) у сфері самоучіння, самовиховання» [2, с. 30].

Майстерність викладачів, на думку С. Гончаренка, має розвиватися не через забезпечення їх великою кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання ними готових розробок. Їм потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета (предмета викладання), висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність: «фактично вимоги до освіченості викладача нижчі, ніж до освіченості школяра, бо той повинен знати всі предмети, а учителеві досить знати на тому самому рівні один» [1, с. 20]. Підвищення кваліфікації викладача вищої школи потребує свого удосконалення упродовж усієї трудової. У цьому контексті на одне з чільних місць виходять якість одержуваного «педагогічного продукту», оскільки значна частина викладачів ВНЗ не має базової педагогічної освіти.

Загальноновизнаним є й те, що традиційне розуміння професійної освіти як засвоєння певної суми знань, що базується на викладанні фіксованих предметів, є явно недостатнім і більше того істотним гальмом на шляху формування нового стилю діяльності викладача вищої школи. Нині важливою рисою сучасного педагога

є оперування системою інтегрованих різнопредметних знань: предметних, загальнопедагогічних, дидактичних, окремо методичних тощо.

Дидактичний аналіз проблеми готовності до застосування сучасних технологій навчання та удосконалення вмінь викладачів вищої школи щодо їх застосування вимагає короткої характеристики окремих ідей неперервної освіти, які визначають необхідність та роль використання диференційованих та інтегративних тенденцій у сучасній дидактиці, а також філософського підґрунтя наукової обґрунтованості інтеграції знань в освіті як безпосереднього логічного висновку з властивостей філософської категорії розвитку. Нами також беруться до уваги принципи наступності, взаємодоповнюваності і взаємозв'язку змісту базової та післядипломної підготовки, згідно яких постійна «циркуляція» одержуваних викладачем педагогічних знань і вмінь, доповнюючись на наступних етапах підготовки, дозволяє їм стати ширшими та суттєво впливати на якість професійної діяльності.

У теорії розвитку – діалектиці – одним з базових понять є взаємодія. Вона тісно пов'язана з інтеграцією та наступністю. Суперечність як основа діалектичного заперечення передбачає такий спосіб заперечення, обов'язковою умовою якого є змога подальшого розвитку, успадкування старого в новому (наступність). Все це передбачає наявність для кожного поняття чи явища свій особливий вид заперечення, щоб наступне заперечення залишилося чи стало можливим. Формами діалектичного заперечення є зближення, злиття, обмеження, скасування, удосконалення, конвергенція, критика, самокритика, реформа, соціальна революція тощо [9, с. 249]. Особливостями подвійного заперечення (заперечення заперечення) є повторювальність рис, елементів старого в новому, але на вищому рівні; спіралевидний характер розвитку; повноцінна реалізація умов трьох ступенів в процесі розвитку (теза – антитеза – синтез), тобто наявність повного циклу.

На сучасному етапі значна кількість досліджень присвячена теоретичним та експериментальним розробленням ступеневої професійної освіти. Їх узагальнена характеристика дозволяє зробити висновок, що основні зусилля дослідників спрямовані на наукове обґрунтування зв'язків між різними ступенями та рівнями навчання, на координацію дидактичних, виховних та організаційних аспектів діяльності навчальних закладів тощо. Однак, практично ніде не фігурує думка, яка чітко виражена у філософському трактуванні категорії розвитку та законі заперечення заперечення: кожен новий етап до деякої міри заперечує попередній. Іншими словами, кожен наступний ступінь чи рівень професійної освіти, повинен заперечувати попередній. Перш за все, для освоєння кожного ступеня навчання у змісті освіти формується не лише система необхідних знань та вмінь, але й численні допоміжні «каркаси», на основі яких ця система зводиться і розвивається.

Коли ж на виході зі ступеня викладач оволодів запланованою системою знань, умінь та цінностей, всі ці фактологічні знання продовжують тягнутися за ним на наступний ступінь навчання, створюючи так званий «хвіст», що заважає йому гнучко та мобільно рухатися далі. Зі зростання числа ступенів, які проходить конкретна особа, ці додаткові, непотрібні знання накопичуються і ускладнюють процес не лише загального, але й професійного розвитку особистості. Образне порівняння наведеної думки може бути таким: в операційній залі проводиться операція з видалення апендиксу. Очевидно, що необхідний для її проведення стерильний хірургічний інструментарій на час завершення операції та подальшого лікування пацієнта стає не потрібним, але залишається результат процесу діяльності – прооперований пацієнт. Було б несерйозно обґрунтовувати необхідність такого елементарного вияву закону заперечення заперечення при наданні хірургічної допомоги: приготування стерильного інструментарію до операції – його повернення в стерилізаційну – прооперований пацієнт.

Для освіти прояви цього закону не є настільки очевидними і тому необхідно проводити ґрунтовні дидактичні дослідження для виявлення і розмежування істинного (результуючого) знання та проміжного (допоміжного), яке виконувало роль власне стерильного інструментарію. Причому, вважаємо доцільним відійти від суто предметного підходу до професійних знань, мотивуючи це проблемним, інтегративним характером сучасної науки і суспільних процесів в цілому. Таким чином, ефективним шляхом удосконалення післядипломної освіти є забезпечення ще в навчальному процесі цілеспрямованого поєднання сучасних педагогічних технологій, зокрема інтегративних та диференційованих.

Одним з ефективних шляхів перебудови існуючої системи навчання є науково обґрунтована інтеграція знань у тісній взаємодії з їх диференціацією. Співвідношення процесів інтеграції та диференціації знань на різних етапах розвитку суспільства неоднакове. Незважаючи на посилення процесів диференціації на сучасному етапі все більш відчутною стає тенденція до інтеграції знань, окремих пошуків та пізнавальних засобів. Поруч з інтеграцією, диференціація відіграє важливу роль в системі освіти. Диференціація та інтеграція рухаються у протилежних напрямках, на різних історичних етапах переважає той чи інший метод. Однак, ці процеси підпорядковуються своїм специфічним законам (кожен зокрема), виконують у пізнанні чи житті суспільства свої специфічні для кожного з них функції.

Освітні цілі інтеграції знань спрямовані на формування цілісної системи знань, зокрема педагогів. Впровадження інтегративних процесів у навчально-виховний процес сприяє розв'язанню низки важливих методологічних питань. Взаємодія педагогічних знань дозволяє показати студентам доцільність впровадження тих чи інших педагогічних технологій чи структурування змісту освіти. Неперервність, багаторівневість передбачають єдність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що складають систему професійної освіти. Багаторівневість у такому аспекті одночасно передбачає дискретність системи в просторово-часовому відношенні, її внутрішню диференційованість, відносну самостійність, стійкість компонентів, що її складають. Диференційованість, роздільність компонентів (підсистем) неперервної освіти є умовою того, щоб кожний з компонентів виконував певну функцію в складі цілого. Переривчастість створює передумови можливого доповнення, заміни та взаємозаміни окремих компонентів системи, забезпечує принципову можливість переходу до нової якості, дозволяє інтенсифікувати цей перехід.

Найсуттєвішим, на нашу думку, є те, що весь навчальний процес підготовки педагогів повинен бути сконструйований таким чином, щоб в системі після-дипломної освіти відбувалося удосконалення та поглиблення професійних знань, а не переучування спеціалістів (що, на жаль, практикується з ряду об'єктивних та суб'єктивних причин). Післядипломна освіта повинна розвивати професійні знання, коректувати їх згідно з вимогами часу. Для такого її функціонування необхідно забезпечити в загальноосвітніх та професійних навчальних закладах формування відповідної системи знань, навичок та умінь.

До подальших напрямів дослідження проблеми ми відносимо конкретизацію викладених положень у підготовці викладачів конкретних навчальних дисциплін.

Література:

1. Гончаренко С. У. *Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.*
2. Зязюн І. А. *Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України: у 2 ч. Харків: «ОВС», 2002. Ч. 2. – С. 28–43.*

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мошківська Н. О.

старший вчитель, вчитель початкових класів

Хорошівська гімназія

смт Хорошів, Житомирська область, Україна

В умовах Нової української школи відбуваються процеси реформування змісту та гуманізації цілей початкової освіти. Суспільство потребує самостійної, ініціативної особистості і тому Нова українська школа має спрямовувати свої зусилля на формування в учнів вмінь та навичок адаптації до соціального середовища, здатності оперативно приймати правильне рішення в нестандартних ситуаціях, вмінню аналізувати і контролювати власну діяльність.

Державний стандарт початкової загальної освіти метою початкової освіти визначає всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [1]. Також у Державному стандарті початкової загальної освіти вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності.

Зміни, які відбуваються в сучасній школі вимагають від вчителя вміння будувати освітній процес на основі співпраці, глибокої поваги до особистості вихованця. Саме ці зміни переорієнтовують процес навчання на особистість дитини – його гуманізацію та загальнорозвивальний характер. Методологічні засади та принципи діяльності сучасної школи мають ґрунтуватися на таких філософських орієнтирах:

- акцент на вільний розвиток особистості;
- принцип «Школа для дитини»;
- орієнтація школи на особистість школяра, її інтереси, здібності, цінності [3, с.

9]. Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі покликана сприяти подоланню традиційних орієнтацій освіти, актуалізувати його діяльну складову й привести до нового бачення всі ланки педагогічної системи: цінності, цілі, зміст і технології навчання, способи діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Переосмислення змісту освіти на набуття ключових компетентностей, зумовлює посилення гуманістичної спрямованості освітнього процесу, концентруючи увагу на формуванні особистості людини «як самоцінності, творця й суб'єкта саморозвитку» [4].

Ідея компетентнісного підходу – одна із відповідей на запитання, який результат освіти необхідний особистості і затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом.

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти характерною є зміна освітньої парадигми та підвищення компетентнісної спрямованості. Зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення дитини через формування предметних і ключових компетентностей.

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Всі світові тенденції

та інновації, які проходять в освіті, стосуються також і початкової ланки освіти, а саме особистісно орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. Вагоме місце належить компетентнісному підходу, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Адже довгий час у вітчизняній системі освіти домінував знанневий підхід, результатом навчання якого була сукупність накопичених учнем знань (як інформації) умінь і навичок.

Державний стандарт початкової загальної освіти визначає зміст початкової загальної освіти, основою якої є загальнолюдські цінності та принципи науковості, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання. Він ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти [1].

Формування компетентності учня є актуальною проблемою й розглядається як вихід із проблемної ситуації, яка виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом. Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь і навичок, а здатність учня діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Отже, компетентність не зводиться ні до знань, ні до умінь. Компетентність – це той ланцюжок, який пов'язує знання та діяльність людини.

Мета сучасного вчителя та сучасної школи: вчити не для школи, а для життя; не лише дати знання, але й навчити вчитися.

Щоб успішно формувати компетентну особистість, сучасний педагог повинен володіти певними якостями, а саме:

- успішно вирішувати свої власні життєві проблеми, виявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність;
- усвідомлювати мету компетентнісно орієнтованого навчання;
- планувати урок з використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності і насамперед усіх видів самостійної роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів;
- пов'язувати навчальний матеріал з повсякденним життям та інтересами учнів;
- залучати до обговорення попередній досвід школярів;
- демонструвати учням рольові моделі на прикладі реальних людей, літературних персонажів;
- оцінюючи навчальні досягнення школярів, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а передусім здатність застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях.

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів буде успішною за умови комплексного забезпечення усіх складових навчального процесу, а саме: чіткого визначення цілей навчання, добору відповідного змісту навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, добору ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності, відповідної професійної підготовки вчителя.

На сучасному уроці потрібно раціонально організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів. Для цього доречно систематично створювати мотивацію, яка має пронизувати весь процес навчання на уроці, та дасть змогу поступово перевести учнів з об'єкта в суб'єкт навчання, створюючи умови для прояву і розвитку їхніх природних здібностей.

Сьогодні педагог має планувати, організовувати та здійснювати корекцію навчальної діяльності учнів, тобто управляти процесом для досягнення мети. У цих

умовах змінюється режисура уроку. Учні не просто слухають розповіді вчителя, а постійно співпрацюють з ним у режимі діалогу, висловлюють свої думки, діляться своїм розумінням змісту, обговорюють те, що пропонують однокласники, з допомогою вчителя ведуть відбір змісту, закріпленого науковим знанням. Організована робота над компетентнісно-орієнтованими завданнями дозволяє формувати основи компетенцій. Головний екзаменатор наших учнів – життя. Наскільки вони будуть адаптованими до соціального середовища, здатними оперативно приймати правильне рішення в нестандартних ситуаціях, умітимуть аналізувати і контролювати власну діяльність, залежить насамперед від школи.

Традиційно мета шкільної освіти визначалась набором знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень. Сьогодні такий підхід виявився недостатнім. Науковці впевнено говорять про кризу «зунівської» моделі освіти, називаючи серед її причин те, що в сучасних умовах «старіння» інформації відбувається значно швидше, ніж завершується цикл навчання у школі. З огляду на це традиційна схема «передачі» від учителя до учня «необхідного запасу знань» виглядає до певної міри застарілою.

Сьогодні соціуму необхідні учні і випускники, готові змінюватися і пристосовуватися до нових потреб життя, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя. А це значною мірою залежить не від отриманих знань, умінь і навичок, а від деяких додаткових якостей, для позначення яких і використовуються поняття компетенція і компетентність, що найповніше відповідають сучасному розумінню мети освіти.

Важливим нині є не тільки об'єм знань, а й уміння ними оперувати, бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати у школяра вміння вчитися. Це вміння формується шляхом компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання. Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти (Постанова № 87 Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р.).
2. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади / Т. М. Байбара // Початкова школа. – 2010. – № 8.
3. Компетентнісний підхід: система впровадження в школі. К63/упоряд.: Родигіна І. В., Дементьєва Л. М., Погорєлов А. І., Луценко О. Г. – К.: Шк. світ, 2010. – 112 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун. – К.: АСХ, 2004. – 192 с.
5. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [б-ка з освітньої політики]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 16–25.

ВЛАСТИВОСТІ «КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ» БАКАЛАВРІВ З БІОЛОГІЇ

Солона Ю. О.

аспірант кафедри біології людини та імунології

Херсонський державний університет

м. Херсон, Україна

Постановка проблеми. Сучасний стиль життя задає дещо новий темп у співвідношенні людини та інформаційного простору, який заповнив майже всі сфери діяльності. Не залишилося осторонь і освітньо-професійне середовище. Поняття «кліповості» як культурологічне явище в межах фахової підготовки залишає по собі такі негативні моменти як, зниження інтелектуального рівня, масової втрати мотивації, зокрема, щодо навчання, відсутності елементів самоорганізації та самореалізації. Та кількість студентів, яким властиве дане явище залишаються на рівні репродуктивного засвоєння знань з елементами короткочасного запам'ятовування, з відсутніми або мінімальними вміннями аналізувати та систематизувати навчальний матеріал, робити відповідні висновки тощо. Це є основними моментами, які заперечують належну підготовку майбутніх фахівців відповідної галузі. Підтвердженням актуальності даного дослідження стало анкетування на предмет «кліповості» студентів біологічних спеціальностей з 1-4 курси в Херсонському державному університеті. Для такого анкетування використано тест щодо діагностики кліпового мислення, розроблений М.Б. Літвіною [4]. Результати засвідчили прогресивне зростання кількості студентів-«кліповиків» з 4 по 1 курс. З'ясоване свідчить про необхідність суттєвих змін у системі фахової підготовки майбутніх біологів в контексті виявленого феномену.

Аналіз актуальних досліджень. «Кліповість» є предметом активного обговорення в науково-педагогічній та психологічній літературі. Перші праці з цього питання датуються кінцем попереднього століття («Шок будущего», 1970) [11]. Погляди провідних науковців дещо відрізняються стосовно понятійно-категоріального апарату даного явища. Спостерігається оперування таких термінів як «кліпове сприйняття» [3]; «кліпове мислення» [8; 9]; «кліпова свідомість» [1; 12] та «кліпова культура» [7]. В межах даного дослідження використовуємо дефініцію «кліпове мислення». Під цим поняттям розуміємо процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, яку сприймає людина з високою швидкістю [9]. Ключовими факторами, які безпосередньо є причиною виникнення нового типу мислення, наведені К. Г. Фрумкіним [13]. Серед них прискорення темпів життя й безпосередньо пов'язане з ним зростання інформаційного потоку; потреба в більшій актуальності інформації та швидкості її надходження; збільшення різноманітності інформації, що надходить; збільшення кількості справ, якими одна людина займається одночасно; комерціалізація каналів, що передають інформацію; зростання діалогічності на різних рівнях функціонування соціальних мереж. Вказані фактори безумно впливають на способи сприйняття та особливості обробки отриманої інформації. Тому в результаті «кліповості» образне (візуальне) сприйняття недостатньо фундаментальне для таких основних мисленневих операцій як аналіз – синтез, виявлення подібних – відмінних ознак, узагальнення – класифікації, абстрагування – конкретизації [2]. Окрім того навіть репродуктивний рівень засвоєння знань для студентів-«кліповиків» може бути недосяжним. Виходячи з цього, виникає невідповідність між існуючою та належною

професійною підготовкою фахівців біології відповідно до сучасних викликів. Останні потребують наявності в таких фахівців вмінь до продуктивної та творчої діяльності. На даному етапі в науково-методичній літературі відсутні фундаментальні дослідження стосовно даної проблеми та шляхів її розв'язання, зокрема під час підготовки бакалаврів з біології.

Тому метою статті став аналіз та виокремлення основних властивостей «кліпового мислення» та добір інноваційних підходів навчання студентів біологічних спеціальностей для реалізації вказаного феномену в бік його логічності.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему «кліповості» окрім результатів анкетування студентів було враховане опитування та побажання провідних викладачів цих студентів. Їхнє бачення цієї проблеми є очевидним та основними шляхами виходу з нею вони вбачають у втіленні ціленаправленої трансформації навчального процесу шляхом інноваційних підходів щодо викладання. Але для того, щоб визначитися зі спектром інноваційних методичних прийомів потрібно визначити перелік тих ознак «кліповості» які і будуть їх критерієм. Так, М.Б. Літвінова в своїй ґрунтовній праці виділяє основні методичні принципи для покращення роботи студентів «кліповиків» із навчальною інформацією, які вибудовуються на таких ознаках, як перевага нетекстової, візуальної (образної) інформації; висока швидкість сприйняття та поверхнева її обробка; багатозадачність та вміння швидко переключатись на нову задачу (подразник) [5]. Для трансформації таких властивостей в бік логічності може бути використаний методичний прийом багаторівневості викладу навчального матеріалу на лекції. Так, наприклад на стадії апробації навчального курсу «Цитологія» для біологічних спеціальностей на початку лекції відбувається знайомство з загальним її планом, в продовж лекції – з візуальним планом-скелетом кожного з пунктів плану у вигляді креалізованих текстів та інтелектуальних карт. В ході лекції навчальний матеріал поступово висвітлюється відповідно до пунктів плану. Особливістю проведення таких лекцій є діалогічність між суб'єктами навчального процесу. Можливе і самостійне завдання по створення таких планів, які Н. Ф. Тализіна називає виділенням смислових одиниць та розглядає такий прийом для розвитку уваги. Саме дефіцит уваги та концентрації – це ще одна із характеристик такого мислення [1; 10]. Так, одна з таких ознак висвітлена у дослідженні Т. В. Семеновских, яка для вирішення цього феномену пропонує створення вузько-тематичних фільмів (відеороликів) з наглядними прикладами та експериментами [9]. Але вміння студента щодо належного опрацювання та засвоєнню навчального матеріалу не повинна бути обмежена лише такими прийомами. Підтвердженням цього наступний автор головною направленістю таких технологій вбачає в розвитку у студентів таких мисленневих навиків як аналіз – синтез, виявлення відмінних та подібних ознак, узагальнення і класифікацію інформаційного потоку. У цій праці вказані логічні прийоми відповідно зорієнтовані на такі ознаки «кліповості» як, *алогічність; понижена здатність до аналізу, синтезу та багатозадачність* [2]. Окрім названих вище критеріїв «кліповості» наступні праці [7] містять твердження, що такий тип мислення сприяє *зниженні потреби та здатності до творчості*, це можливо так як таким студентам важко даються логічні операції. Але існують дослідження в яких йде мова про те, що активізація процесу навчання з включенням проблемно-пошукових та дослідницьких прийомів навчання і є шляхом подолання негативних проявів «кліпового» мислення [6]. Останнє може бути реалізоване в системі навчально-дослідницьких завдань пошукового характеру в курсі «Цитологія».

Висновки: проведений аналіз науково-методичної літератури з проблеми «кліпового» мислення засвідчив:

- Основними властивостями «кліповості» є перевага нетекстової (образної) інформації, висока швидкість сприйняття та поверхнева її обробка, багатозадачність, вміння швидко переключатись на нову задачу (подразник), дефіцит уваги та концентрації, алогічність, мінімальна здатність до аналізу, синтезу, знижена потреба та здатність до творчості.

- Для трансформації феномену «кліповості» в бік його логічності можна використати низку методичних прийомів: виділення головного, створення блок-схем та інших графічних образів, прийоми на порівняння, підведення під поняття, виведення причинно-наслідкових зв'язків, прийоми доказу, класифікації, виділення смислових одиниць, продукування творчих асоціацій, візуалізації, комбінування ідей, пошуку проблемного питання.

- У процесі апробації таких прийомів під час навчання курсу «Цитології» при фаховій підготовці бакалаврів з біології найбільш ефективними були: виокремлення смислових одиниць, використання креалізованих текстів, використання інтелектуальних карт та різнопланове застосування презентацій.

Література:

1. Гич Г. М. «Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог навчання. Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили. Серія: Педагогіка. 2016. Т. 269. Вип. 257. С. 38–42.
2. Землинская Т. Е., Ферсман Н. Г. Методика вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента. Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 4(255). С. 155–158.
3. Исаева А. Н., Малахова С. А. «Клиповое мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус. Мир психологии. 2015. № 4(84). 177–191.
4. Літвінова М. Б. Досвід діагностування кліпового мислення. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск LXXVI/2017. Т. 3. С. 140–158.
5. Литвинова М. Б., Штанько А. Д., Тендитный Ю. Г. Работа с клиповым мышлением студентов в образовательном пространстве Украины. Сборник научных работ. Педагогические науки. Вып. LXXIV/2016. Том 1. С. 136–140.
6. Лозицкий В. Л. Феномен клипового мышления и информационно-коммуникационные технологии в высшем профессиональном образовании. Исторические и психолого-педагогические науки. Минск. 2016. Вып. 16 – Ч. 2. – С. 375–380.
7. Поліщук К. О. Вплив споживання інформаційних технологій на людство. Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах «Грані». Дніпропетровськ. 2015. Вип. 4(120). С. 127–131.
8. Полевой С. А., Павлова В. В. Особенности обучения студентов с клиповым мышлением. Сборник научных трудов. Открытое образование. Т. 21. № 2. 2017. С. 56–67.
9. Семеновских Т. В. Феномен клипового мышления в образовательной вузовской среде. Наукоедение. Эдукология и педагогика. – 2014. – № 5(24). – С. 17–23.
10. Старыцина О. А. Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать. Педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23). С. 270–273.
11. Тоффлер Э. Шок будущего [пер. с англ.]. М.: АСТ, 2002. – 557 с.
12. Удовицька Т. А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми). Вища освіта України. Вип. 31. К.: 2013. Том VIII(50). С. 407–416.
13. Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры. Ineternit. – 2010. – № 1. – С. 26–36.

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ І ЗАВДАННЯ ХОРОВОГО СПІВУ ЯК ОСНОВНОГО ВИДУ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стефіна Н. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування,
вокалу та методики музичного навчання*

**Навчально-науковий інститут культури і мистецтв
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна**

Постановка проблеми. Хоровий спів – масова обов’язкова форма музичного виховання дітей, молодших школярів зокрема, і основний вид музичної діяльності на уроках музичного мистецтва («клас–хор»). В процесі хорового співу на уроках музичного мистецтва в молодших класах у школярів розвивається співацький голос, виробляються початкові вокально–хорові уміння і навички. Саме початкові навички хорового співу (вокально–хорові) являються музично–виражальними засобами передачі художнього образу, змісту вокально–хорових творів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему хорового виховання, тобто виховання засобами хорового співу, досліджували: О. Апраксіна, Т. Беркман, Н. Ветлугіна, С. Гладка, Л. Дмитрієва, Л. Дяченко, О. Єгоров, В. Ємельянов, Є. Карпенко, О. Коломоєць, А. Мархлевський, А. Менабені, Д. Огороднов, К. Пігров, Е. Печерська, В. Попов, О. Раввинов, О. Ростовський, В. Соколов, Н. Стефіна, Г. Струве, Г. Стулова, В. Тевліна, П. Халабузарь, П. Чесноков, Ю. Юцевич [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17].

Мета статті – з’ясувати в науковій літературі сутність понять «спів», «хор», «хоровий спів», «клас–хор», «хорове мистецтво», «музичне виховання», «музична діяльність», «урок музичного мистецтва», визначити зміст і завдання хорового співу як основного виду музичної діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Музично–педагогічна наука підкреслює, що хоровий спів сприяє всебічному розвитку особистості, молодшого школяра зокрема, досягненню духовних цінностей людства.

Розглянемо найбільш вживані поняття у нашій статті.

Так А. Менабені вважає, що «хоровий спів» є найбільш доступною виконавською діяльністю школярів. Правильний співацький розвиток, з урахуванням вікових особливостей і закономірностей становлення голосу, сприяє розвитку здорового голосового апарату [7, с. 92].

На думку Н. Леоферової «хоровий спів» – це один із найулюбленіших видів музичної діяльності дітей. Його значення різноманітне: сприяє розвитку не лише музичних здібностей і голосу дитини, а й мислення, мовлення, розширенню словникового запасу. Хоровий спів, викликаючи в молодших школярів яскраві емоції, впливає на естетичні і моральні почуття [6, с. 56].

На нашу думку, «хоровий спів» – це один із видів колективної виконавської діяльності й ефективний засіб масового музичного виховання учнів, тому що він доступний всім без винятку школярам і позитивно впливає на формування особистості школяра в цілому на: художній розвиток, уяву, емоції, мислення, чуйність, художній смак.

Багато видатних педагогів – музикантів, хормейстерів, композиторів вважали хоровий спів основою музичного виховання дітей і молоді. Яким чином хоровий спів впливає на розвиток особистості дитини, її загальних і музичних здібностей, вокально-хорових навичок, співацької культури?

Так С. Гладка, Н. Дашанова, Н. Добровольська, Н. Леоферова, М. Ліханова, А. Мархлевський, Д. Огороднов, К. Пігров, В. Попов, О. Ростовський, Г. Струве, Г. Стулова, В. Тевліна, П. Чесноков визначають зміст хорового співу наступним чином:

- хоровий спів є найдоступнішим видом музичної діяльності людини тому, що голос – це «інструмент», даний людині від народження, який змінюється і вдосконалюється разом із її зростанням та розвитком;

- хорове мистецтво – синтез музики і слова, тобто в ньому поєднуються воєдино музика і слово, що створює базу для більш конкретного розуміння змісту музичного твору, який розкривається як через синтез слова, поетичний текст, так і через музичну інтонацію, мелодію. При цьому емоційність сприймання змісту хорового твору молодшими школярами ніби «подвоюється», бо саме для них характерна конкретність мислення, образність уяви, емоційний відгук на музику;

- хоровий спів надає молодшим школярам можливість отримати перші музичні враження, допомагає оволодіти початковими навичками колективного виконання («клас–хор»), специфічними засобами вокально–хорової виразності (вокально–хоровими навичками), що сприяє розвитку і діагностиці музичних здібностей дітей в цілому.

Специфіка хорового співу обумовлює і особливості методики роботи з «класом–хором» на уроках музичного мистецтва, які базуються на наступних методичних положеннях: 1) постійна увага учнів до еталонів співацького звуку (у відповідності до їх вікових психофізіологічних можливостей): краса, дзвінкість, легкість, наспівність, сила без напруження; 2) активність, зібраність (але не розторможеність і не скутість) під час ненапруженого, вільного співу; 3) дотримання під час співу правильної співацької постави, співацького дихання – спокійний, рівний вдих і економний видих; 4) застосування під час хорового співу переважно м'якої атаки звуку – як основи правильного співацького звукоутворення та наспівного звуковедення legato; 5) чітка співацька дикція і артикуляція – передбачає постійний контроль учня за правильним формуванням голосних, чітким, швидким вимовлянням приголосних; 6) досягнення музичальності та виразності хорового виконання через глибоке розуміння, емоційне відчуття молодшими школярами змісту творів та через оволодіння ними початковими засобами вокально–хорової виразності (вокально–хоровими навичками); 7) позитивний піднесено–емоційний настрій молодших школярів під час хорового співу; 8) спів у діапазоні, що відповідає віковим психофізіологічним можливостям дітей молодшого шкільного віку; 9) підбір вокально–хорових вправ, цікавого, доступного, різноманітного навчального пісенного репертуару (з яскравими художніми образами) з урахуванням якісного рівня розвитку загальних та музичних здібностей, початкових навичок хорового співу (вокально–хорових) молодших школярів.

Дані методичні положення визначають завдання хорового співу як основного виду колективної музично–виконавської діяльності («клас–хор») молодших школярів на уроках музичного мистецтва у початковій школі:

1. Викликати у молодших школярів щире захоплення та зацікавленість хоромим співом через засвоєння знань про природу співацького голосу, специфіку хорового співу, вокально–хорове виконавство (ілюстрація кращих зразків хорового виконання) та власний показ вчителя–хормейстера.

2. Цілеспрямоване, послідовне оволодіння молодшими школярами початковими навичками хорового співу (вокально–хоровими) та практичне застосування їх у процесі вокального (індивідуальний спів) та хорового виконання («клас–хор») за умов:

- вчитись чути один одного і розуміти зміст і форму музичного твору;
- виконувати свою партію відповідно до трактовки і замислу вчителя музичного мистецтва–хормейстера;
- вести здоровий образ життя, тобто дотримуватись гігієни та режиму співацького голосу.

3. Розвиток загальних та музичних здібностей.

4. Виховання у молодших школярів музичного смаку, виконавсько–творчих здібностей, емоційно–ціннісного відношення до музики, вокально–хорової зокрема, стійкого інтересу до хорового співу, хорового виконавства.

5. Перенесення набутих молодшими школярами початкових навичок хорового співу в особисту виконавську хорову практику (подальший розвиток вокально–хорових навичок).

6. Виховання у молодших школярів особистісних морально–психологічних якостей – чуття колективізму, товариствості, патріотизму.

7. Виховання у молодших школярів виконавсько–хорової та музичної культури в цілому.

Висновки. Спираючись на вищесказане можна зазначити, що хоровий спів є масовою обов'язковою формою музичного виховання всіх без винятку дітей та провідною музичною діяльністю молодших школярів на уроках музичного мистецтва («клас–хор»). Доцільність хорового співу полягає в тому, що він має великий позитивний вплив як на формування особистості (морально–психологічні якості, світогляд) молодшого школяра, так і на інтенсивний розвиток у нього загальних та музичних здібностей, початкових вокально–хорових навичок, тобто вокально–хорової культури, зокрема. Очевидно те, що цей вплив здійснюється через розучування, та виконання молодшими школярами різноманітного цікавого навчального вокально–хорового репертуару.

Література:

1. Апраксина О. А. *Методика музикального виховання в школі: Учебное пособие.* – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Ветлугина Н. А. *Музыкальное развитие ребенка.* – М.: Просвещение, 1967. – 415 с.
3. Гладка С. *Наукові основи вокального виховання учнів початкових класів // Музика в школі.* – Вип. 7.: Збірка статей. – К.: Музична Україна, 1981. – С. 29–35.
4. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. *Методика музикального виховання в школі.* – М., 1988. – 315 с.
5. Леоферова Н. А. *Оценивание творчества детей в процессе вокально–хоровой работы // Музыка в школе.* – № 6. – 2003. – С. 56–58.
6. Мархлевський А. *Практичні основи роботи в хоровому класі.* – К., 1986. – 96 с.
7. Менабени А. *Методы вокальной работы в школе // Музыкальное воспитание в школе.* – Вип. 11. / Сост. О. Апраксина. – М.: Музыка, 1976. – С. 92.
8. Огороднов Д. Е. *Музыкально–певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: Метод, пособие.* – 3–е изд. – К.: Музична Україна, 1989. – 165 с.
9. Пігров К. *Керування хором.* – К., 1962. – 245 с.

10. Печорська Е. П. Уроки музики в початкових класах. – К.: Либідь, 2001. – 315 с.
11. Ростовський О. Л. Методика викладання музики у початковій школі. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
12. Стефіна Н. В. Специфіка вокально-хорової діяльності та її роль у формуванні співацьких навичок молодших школярів / Н. В. Стефіна // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДУ ім. А. С. Макаренка, 2003. – С. 495–504.
13. Стулова Г. Хоровий клас. – М., 1990. – 201 с.
14. Тевлина В. К. Вокально-хорова робота // Музыкальное воспитание в школе. – Выпуск 15. – М., 1982. – С. 43–77.
15. Халабузарь П., Добровольская Н., Попов В. Методика музыкального воспитания. – М., 2000. – 348 с.
16. Чесноков П. Хор и управление им. – М., 1952. – 311 с.
17. Юцевич К. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. – К., 1998 – 290 с.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ STEM-ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАТИВНО-ПРОБЛЕМНОГО ПІДХОДУ

Козловський Ю. М.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціального управління*

Стечкевич О. О.

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри педагогіки та соціального управління **Національний університет
«Львівська політехніка» м. Львів, Україна***

Основними складниками STEM-освіти є багатоскладова інтеграція, синтез знань, дослідницький підхід в опануванні знань, відкритий підхід до навчання, стимуляція високого рівня мислення, досвідченість, проектування, комп'ютерна обробка даних (аналіз, висновки), експерименти та лабораторні дослідження, створення інтерактивних моделей, конструювання, використання міжпредметних зв'язків [2, с. 33].

Тому основні тенденції розвитку школи майбутнього передбачають інтегративний підхід до побудови змісту професійної освіти, формування цілісної системи загальноосвітніх та фахових знань на засадах інтеграції. В останні десятиліття введено поняття освітньої інтегративної як галузі педагогічного знання, що досліджує сутність, закономірності і застосування інтеграції в освіті. Особливо важлива роль належить інтеграції як методологічному інструментарію формування підготовки сучасного фахівця.

У середині минулого століття з'явився новий вид навчання, який назвали проблемним: проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні студентом певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем.

Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність студентів, яка з'являється в певній ситуації і змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій [3]. Упровадження проблемного навчання викликає низку труднощів, до яких відносять:

«великі витрати часу, особливо на початковому етапі, коли тільки починають формуватися навички рішення проблемних ситуацій; пошук оптимальності у співвідношенні колективної та індивідуальної роботи; перегляд методів роботи викладача, оскільки змінюється технологія підготовки і проведення занять; збільшення часу на самостійну роботу вимагає її додаткового інформаційно-методичного забезпечення; недостатній рівень підготовленості студентів або магістрантів до впровадження проблемних методів навчання. Змістовий аспект проблемного навчання відображає об'єктивні суперечності, що закономірно виникають у процесі наукового знання, навчальної чи будь-якої іншої діяльності: ці суперечності становлять джерело розвитку» [4, с. 297].

На нашу думку, найбільш доцільним шляхом реалізації проблемного підходу до професійного навчання є інтеграція, причому – обов'язково науково обґрунтована. Ніякі інші підходи не здатні так ефективно оптимізувати процес підготовки кваліфікованого фахівця як науково обґрунтована інтеграція. Водночас, мало що може так пошкодити навчальному процесові як необґрунтована інтеграція, іншими словами лже-інтеграція без обґрунтування наукових, методологічних підстав: у результаті еkleктичності результату такої інтеграції втрачаються переваги предметного навчання і не досягаються результати власне інтеграції. Насамкінець, може виникнути питання: чому власне інтеграція, а не синтез? Бо інтеграція, на відміну від синтезу, містить організаційну складову, необхідну у професійній підготовці і тому може охопити практично усі аспекти професійної підготовки.

Зауважимо, що коректне і ефективне впровадження інтеграції як засобу реалізації проблемного підходу в професійній освіті неможливе без опори на історичний досвід філософії та наукознавства, що дозволяє уникнути хибних методологічних засад, виділити позитивний та негативний досвід інтеграції, розвивати перевірені протягом тривалого часу теоретичні та методичні набутки в освіті.

Однак, значно кращі результати, як показали наші дослідження, дає одночасне використання проблемного та інтегративного підходів в освітньому середовищі STEM-освіти. Особливо яскраво ці переваги виявляються в умовах професійної освіти.

Водночас, цей позитивний ефект ще підсилюється за умов спільного використання комп'ютерних віртуальних технологій із глобальною мережею Інтернет для створення нового освітнього середовища, в якому [1]: навчання є творчим процесом; результати такого процесу доступні для широкого кола людей; дистанційне спілкування у кіберпросторі відбувається так само, як за звичайних обставин; доступ до інформаційних ресурсів Інтернету необмежений; необхідну інформацію можна знайти практично миттєво за допомогою гіпертексту і великої кількості пошукових систем тощо.

На наш погляд, пошук законів формування змісту освіти можна вести і шляхом виявлення аналогій з теорією гармонії, зокрема теорії гармонії у музиці. Як шляхом теоретичних, іноді часто математичних засобів, з безлічі поєднання музичних звуків народжується симфонія чи соната, так і комбінації знань повинні підлягати законам математики і краси. Дисонанси в музиці відчуваються фахівцем відразу, виявлення дисонансів поєднання знань у навчальних курсах чи темах – справа довга і неоднозначна. Наприклад, дидактична мета задає обсяг, інформацію, форму, а закони повинні komponувати знання за цілями досягнення цієї мети

Ми повністю погоджуємося з думкою, що узагальнення результатів наукових досліджень учених і напрацювань педагогів-практиків дало змогу визначити деякі особливості STEM-освіти для активізації творчого потенціалу особистості [1, с. 312], а саме STEM-освіта: стає зоною посиленого фінансування, оскільки зростає число різноманітних некомерційних організацій, що надають школам гранти для реалізації технологічно-орієнтованих проєктів; має бути неперервною (розпочинатися в

дошкільному віці й тривати протягом життя, оскільки раннє залучення дитини сприяє розвитку в неї креативного мислення та формуванню дослідницької компетентності, поліпшує соціалізацію особистості, оскільки розвиває комунікативні компетентності під час роботи в команді); є з'єднувальною ланкою між навчанням учнів/студентів і їхньою кар'єрою як найширший вибір можливостей професійного розвитку; сприяє створенню середовища, сприятливого для навчання, та дозволяє залучити студентів до процесу навчання, спонукає їх бути більш активними, а не пасивними спостерігачами.

Виходячи з викладеного вище, формулюємо основні можливості та завдання професійної STEM-освіти у контексті інтегративно-проблемного підходу: використання психологічних прийомів та засобів інтеграції знань та умінь в процесі вирішення проблеми, володіння прийомами аналізу та синтезу для уточнення постановки та розв'язання проблеми, володіння математичним апаратом для вирішення поставлених професійних проблем, зокрема методами математичної статистики та теорії нечітких множин в галузі гуманітарних наук, володіння організаційними здібностями, наявність яких відрізняє інтеграції від методу синтезу, гнучкість знань як здатність їх інтегрувати та замінити на різних етапах, залежно від конкретної професійної мети, готовність до розв'язання професійних проблем, готовність інтегрувати різні аспекти знань і діяльності, здатність до ситуативної інтеграції засобів, знань та дій в процесі розв'язання проблеми, здатність до творчої інтеграції змінних аспектів проблеми у її динамічному розвитку, здатність до формалізації певних аспектів та етапів проблеми, націленість не на просте покращення, а на оптимізацію у професійної діяльності, розвиток критичного мислення як провідної ознаки професіонала, уміння зінтегрувати показники для контролю за процесом вирішення проблеми, уміння зорієнтуватися в неоднозначній ситуації при вирішенні професійних проблем, уміння оцінити рівень і правильність розв'язання проблеми, уміння правильно і коректно поставити проблему на основі виявлених суперечностей і загальної мети, уміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях, усвідомлення послідовності та логічності професійних дій.

Література:

1. Доценко С. О. *STEM-освіта як засіб активізації творчого потенціалу особистості* / С. О. Доценко, В. В. Лебедева // *Математика у технічному університеті XXI сторіччя: зб. наук. праць за матеріалами дистанц. всеукр. наук. конф., Краматорськ: ДДМА, 2017. С. 312–314. 4.*
2. Журавель Т. О., Соколова Н. О. *Інтегроване навчання – основний складник STEM-освіти* // *Освіта та розвиток обдарованої особистості № 12(55)/12/2016. – С. 32–34.*
3. Оконь В. *Введение в педагогику* / В. Оконь. М: 1989. – 220 с. 6.
4. Щокіна Н. Б. *Проблемне навчання у підготовці майбутніх викладачів* / Щокіна Наталія Борисівна // *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: зб. наук. праць Львів: ЛНУ ім. І. Я. Франка, 2013. Т. 1. С. 296–304. 10.*

НАПРЯМ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ДИТЯЧЕ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Кутеньова Н. Б.

завідувач центру розвитку дитини

Чернігівський заклад дошкільної освіти № 72

м. Чернігів, Україна

Допитливість, прагнення пізнати навколишній світ, досягнути його таємниці – якості, які формуються в дошкільному віці, але мають велике значення для всього подальшого розвитку особистості.

Яким чином розвивати пізнавальну активність дитини? В дослідженнях Ю. К. Бабанського, Н. І. Гамбурга зацікавленість розглядається як засіб залучення інтересу до предмета чи процесу вивчення, який сприяє переходу пізнавального інтересу зі стадії ситуативного інтересу на стадію усвідомлення сутності об'єктів пізнання [1].

Новизна, незвичайність, неочікуваність – все це якості, які є чинниками пізнавального інтересу, вони підвищують емоційні процеси, змушують вдивлятися в предмет, спостерігати, здогадуватися, порівнювати, шукати пояснення, знаходити вихід зі складної ситуації.

Таким чином, зацікавленість виступає в якості стимулу пізнавального інтересу та сприяє, з одного боку, наближенню наукових істин до розуміння дитини (роблячи наукові знання доступними), з іншого боку – активації його мислення та більш емоційного відношення до предмета пізнання.

В розвитку пізнавальної активності дошкільників особливу увагу ми приділили використанню експериментально – дослідницької діяльності.

Найважливіша особливість експерименту в тому, що у дитини з'являється можливість керувати явищем, змінювати напрямок пошуку з метою виявлення його істотних властивостей, закономірностей, встановлення прихованих причино – наслідкових відносин. Використання спеціальних фізичних приладів, наприклад, в процесі виявлення різноманітності світлових явищ (веселка, заграва та інш.) та причин їх виникнення, надає таємничий і загадковий характер пізнавальній діяльності дитини.

Природні науки дають багатий матеріал для активації пізнавальної діяльності дошкільника, розвиваючого ефекту процесу пізнання. Їх великий системний та в той же час проблемний, часто парадоксальний матеріал з великим числом нових фактів дозволяє організувати евристичний, емоційний пошук «моментів істини», «повторення відкриттів» в ігрових та реальних освітніх ситуаціях.

В процесі експериментування дитина виступає суб'єктом діяльності, засвоює орієнтовну основу пошукової діяльності, набуваючи відповідні вміння.

Експериментальна діяльність активно включає в роботу емоційну сферу особистості дошкільника, яка забезпечує внутрішній психологічний механізм зв'язку мислення та предметної діяльності.

Реалізуючи дані ідеї, ми розробили систему експериментальної діяльності дошкільників. Відмінною рисою даної роботи є врахування загальних діалектичних етапів пізнання: основа – ядро – наслідок – загальні критичні судження. На етапі «основа» – це сприйняття властивостей, ознак предметів, явища, загальне

представлення. На етапі «ядро» – виділення існуючих та неіснуючих якостей, понять. На етапі «наслідок» – виявлення зв'язків та відношення з іншими поняттями. На етапі «загальні критичні судження» – уточнення об'єму, розширення змісту поняття, конкретизація ролі поняття в житті людини.

Зміст дослідів ми розгорнули відповідно узагальненого плану А. В Усової: мета – схема – хід – результат [2]. Хід дослідів супроводжується проблемними запитаннями до дітей, зміст яких може залежати від рівня розвитку поняття про досліджуваний предмет чи явище.

Пізнавальній активності дітей будуть сприяти проблемні ситуації та запитання, представлені в ході реалізації дослідів. В процесі вирішення проблемної ситуації педагог допомагає дитині використовувати знайомі способи. Іноді для отримання відповіді потрібно відкриття нового способу; в цьому випадку дитина може іти шляхом проб та помилок. Вміння педагога полягає в тому, щоб правильно оцінити як правильні так і не правильні відповіді.

Таблиця 1

**Система експериментальної роботи зі старшими дошкільниками.
«Що ми знаємо про світло»**

Етапи розвитку понять	Система експериментальної роботи
1	2
<p>Основа - Матеріальна сутність світла. - Особливості поширення світла в природі.</p>	<p>Дослід 1. «Промінь світла «ходить» прямо». Мета: виявити прямолінійне поширення світла. Матеріали: акваріум з водою (вода підкрашена в жовтий колір), лазерний ліхтарик, білий екран з картону, який закриває стінку акваріуму. Хід: Затемнити приміщення. Приготувати акваріум з водою. Направити промінь лазерного ліхтарика на стінку, яка паралельна стінці, загороженої картоном. Промінь повинен проходити через водний простір. Проблемні запитання: По якій доріжці «ходить» промінчик? Чи може промінь завертати за кут? Результат: діти висловлюють судження про прямолінійне поширення світла.</p>
<p>Ядро - Якості світла. - Модель світла.</p>	<p>Дослід 2. «Промінчик може ламатися». Мета: виявити заломлення світла. Матеріал: акваріум з водою жовтого кольору, лазерний ліхтарик, білий екран з картону, який закриває стінку акваріуму. Хід: Затемнити приміщення. Приготувати акваріум з водою. Направити через водний простір під кутом промінь лазерного ліхтарика на поверхню води. Промінь, зіткнувшись з неоднорідним повітряним середовищем, переломиться та відіб'ється на протилежній стінці акваріуму. Проблемні питання: Чи може промінчик зламатися? Чому промінчик несподівано зламався? Як з'являється сонячний зайчик? Результат: діти висловлюють судження про заломлення та віддзеркалення світла.</p>

1	2
	<p>Дослід 3. «Промінчик світла розсіюється» Мета: виявити розсіювання світла. Матеріал: акваріум з водою жовтого кольору, лазерний ліхтарик, білий екран з картону, стакан з молоком. Хід: Затемнити приміщення. Приготувати акваріум з водою. Направити промінь лазерного ліхтарика на стінку, паралельну стінці, яка загорожена картоном. Промінь повинен проходити через водний простір. Капнути трішки молока. У воді з'явилося «молочна хмарка», яка розсіює прямо спрямований потік світла. Проблемні питання: Куди зникає промінчик? Що йому заважає рухатися по прямій доріжці? З чого складається молоко? Чому воно не пропускає промінь? Що потрібно зробити, щоб промінь знову «пішов» прямо? Результат: діти висловлюють судження про те, що промені можуть розсіюватися.</p>
<p>Наслідок - Розуміння причин фотолюмінесценції світла. - Поняття проявів спектрального складу світла.</p>	<p>Дослід 4. «Коло Ньютона». Мета: виявити, що видимі світлові відтінки (7 кольорів) при злитті утворюють білий колір. Матеріал: картонне коло, кольоровий папір, сірник. Хід: Зробити «дзигу»: на картонне коло наклеїти 7 кольорів веселки в потрібній послідовності. В середину кола вставити сірник. При швидкому закручуванні «дзиги» яскраві кольори будуть зливатися в білий колір. Проблемні питання: Якого кольору світло? Як довести, що світло біле? Результат: діти висловлюють судження, що світло білого кольору.</p>
<p>Загальні критичні судження - Роль світла в природі та житті людини</p>	<p>Дослід 5. «Без світла та води нічого не зростає». Мета: виявити, що світло та вода необхідні для росту рослин. Матеріал: квасолини, тарілочки з ватою, глечик з водою. Хід: Дати кожній дитині 2 квасолини. Одну з них необхідно покласти в мокру вату та освітлене місце і постійно підтримувати у вологому стані. Другу квасолину необхідно помістити в суху вату в неосвітлене місце і не намочувати її водою. Проблемні питання: В якій з квасолин з'явиться росток? Чому? Якщо другу квасолину ми почнемо поливати, чи з'явиться на ній росток? Результат: діти розповідають про те, що світло та вода необхідні для росту рослин.</p>

Література:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение. 1982.
2. Усова А. В. Психолого – дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. Челябинск: ЧГПИ. 1986.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЧУЙНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Павлушкіна О. В.

*старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія м. Хмельницький, Україна*

Визначальними рисами морального обличчя вихованої людини завжди вважалися чуйність, доброта, щедрість, жертвність, чесність, справедливість, щирість, привітність, шанобливість, толерантність, уважність, турботливість, поміркованість, вимогливість до себе тощо. Тож головне завдання виховання – забезпечити моральне виховання дітей, зокрема дошкільнят.

У Базовому компоненті дошкільної освіти наголошується на тому, що у дитини необхідно сформувати здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них [1].

Напрацювання сучасних українських науковців (Л. Артемова, Н. Горопаха, С. Заболоцька, О. Мельничук, В. Павленчик, Т. Поніманська, Т. Фасолько та ін.) доводять, що ефективність формування моральної поведінки дітей залежить від змісту та способів організації їхньої діяльності, а також від побудови взаємин з ровесниками й дорослими.

Чуйність – це одне із перших почуттів, що формуються та яскраво проявляється у дитини. Чуйність має безпосередній вплив на формування не лише особистості, а й формування суспільства в цілому, є регулятором моральних стосунків та основою взаємовідносин між людьми. Тому дуже важливо виховувати цю базову якість у дитини ще змалку, адже саме у дошкільному віці формуються психологічні якості і механізми особистості, налагоджуються зв'язки, відносини, які становлять її ос-нову [2].

Первинні прояви чуйності найкращим чином здійснюється через гру, працю, заняття та бесіди з батьками. За умов правильного керування цими видами діяльності відбувається формування базової основи чуйності, соціального досвіду дитини, в результаті чого процес морального виховання набуває гуманного спрямування, збагачує його, сприяє початкам духовності особистості.

Саме родина є першою «колискою», першою «криницею» звідки дитина черпає уявлення, знання, чисті і щирі почуття. В процесі формування особистості значну роль відіграють дорослі – батьки і педагоги. Саме дорослий знайомить у доступній формі дитину з моральними нормами, принципами.

Для того, щоб успішно виховувати в дітях чуйність необхідним є педагогічне цілеспрямоване управління переживаннями дітей, та перш за все потрібно подбати про створення морально-психологічної атмосфери. Важливо знання моралі подавати так, щоб вони пробуджували в дітях совість, почуття каяття, моральне задоволення та самоповагу.

При вихованні у дитини почуття чуйності необхідно перш за все розвивати здатність до співчуття. Емоційна людина більш активно сприймає оточуючий світ, проявляє зацікавленість, у неї виявляється бажання турбуватися про інших, бережно ставитися до природи. Властива малюкам бурна емоційна реакція на все, що відбувається навколо, повинна бути використана для виховання у них чуйності, доброти. Тому роль дорослого як «соціального провідника» дуже важлива та

відповідальна. Завдання дорослого – визначити чому, як і коли вчити дитину, щоб її адаптація у людському світі відбулася безболісно [2].

Для формування чуйності необхідні знання, на основі яких будуть формуватися уявлення про сутність цієї моральної якості, про її необхідність та про переваги щодо оволодіння нею.

Формування в дітей почуття чуйності здійснюється за допомогою різноманітних засобів та методів.

Переконання – передбачає розумний доказ чуйності, моральної позиції, оцінки того, що відбувається. Слухаючи запропоновану інформацію, діти сприймають не стільки поняття і думки, скільки логічність викладу вихователем своєї позиції.

Розповідь – це яскравий, емоційний виклад конкретних фактів і подій, що мають моральний зміст, а саме наголос на такій якості як чуйність. Впливаючи на відчуття, розповідь допомагає вихованцям зрозуміти і засвоїти сенс чуйності, моральних оцінок і норм поведінки, формує в них позитивне ставлення до чуйності, відповідних моральних норм, впливає на поведінку. Якщо за допомогою розповіді не вдається забезпечити ясне і чітке розуміння певних моральних положень (законів, принципів, норм поведінки тощо), застосовується метод пояснення. Для пояснення характерна доказова форма викладу, заснована на використанні логічно зв'язаних висновків. Роз'яснення використовують для формування або закріплення нової моральної якості, форми поведінки, а також для формування відповідного ставлення до певного здійсненого. У випадках, коли дитина повинна прийняти певні настанови, використовується навіювання. Воно впливає на дитину в цілому, створюючи настанови і мотиви діяльності, і характеризується тим, що вона некритично сприймає педагогічну дію. Навіювання підсилює дію інших методів виховання. Використання цього методу сприяє переживанню дітьми своїх вчинків і пов'язаних з ними емоційних станів.

Научення поєднує у собі прохання з роз'ясненням і навіюванням. Педагогічна ефективність цього методу залежить від прийнятої вихователем форми звернення до дитини, його авторитету, моральних якостей, переконаності в правоті своїх слів і дій. Научення набуває форми похвали, звернення до відчуттів власної гідності, честі, або збудження відчуття сорому, покаяння, незадоволення собою, своїми вчинками і вказівки шляхів до виправлення.

Моральна бесіда – це метод систематичного і послідовного обговорення знань про чуйність, що передбачає участь як вихователя, так і вихованців. Мета етичної бесіди – поглиблення, зміцнення моральних понять, у даному випадку такого поняття як чуйність, узагальнення і закріплення знань про чуйність, формування системи моральних поглядів і переконань.

Приклад – це виховний метод, що дає конкретні зразки для наслідування і активно формує свідомість, відчуття, переконання вихованців, активізуючи їхню діяльність. Сутність цього методу полягає в тому, що наслідування, забезпечує підростаючій особистості можливість привласнити великий об'єм узагальненого морального досвіду. Приклад дорослої людини (батьків, вихователя) може бути дієвим лише тому випадку, якщо вона має авторитет у дитини. Дитині ще важко розуміти абстрактні поняття, зокрема і чуйність, але якщо показати їй як можна проявити чуйність, показати приклад чуйності, дати зрозуміти важливість цієї якості, то дитина набагато швидше збагне суть чуйності і її важливість [4].

Заохочення – вираження позитивної оцінки дій вихованців. Воно закріплює необхідні навички і звички. Дія заохочення заснована на збудженні позитивних емоцій, тому воно вселяє впевненість, створює приємний настрій, підвищує відповідальність. Існують різні види заохочення: схвалення, підбадьорення, похвала, вдячність, нагородження грамотами, дарунками і т. ін. Якщо вихователь хоче

виховати таку якість як чуйність, то потрібно слідкувати за тим, як діти намагаються проявити чуйність до однолітка чи до дорослого або до тварин, і у разі виявлення цього одразу давати дітям схвальну оцінку, яка викличе у них позитивні емоції і збільшить ймовірність того, що дитина почне проявляти чуйність частіше і у всій її повноті.

Покарання – це метод педагогічної дії, який повинен попереджати небажані вчинки дітей, гальмувати їх, викликати відчуття провини перед собою і іншими людьми. Покарання повинне застосовуватися з урахуванням таких вимог: воно має бути справедливим і не повинно принижувати гідність дитини; не можна квапитися карати, якщо немає повної упевненості в справедливості покарання і його позитивному впливі на поведінку дитини; застосовуючи покарання, необхідно переконатися,

що дитина зрозуміла, за що її карають; покарання не має бути «глобальним», тобто караючи дитину, треба знайти в її поведінці і позитивні сторони і підкреслити їх; покарання не повинне відміняти заохочення, обіцяне дитині раніше; якщо дитина покарана, значить, вона вже пробачена [3].

Але під час виховання чуйності метод покарання не є виправданим, покарати дитину можна наприклад тільки у тому разі, коли від неї по відношенню до її товариша потребується вияв чуйності, співчутливості, допомоги, а вона навпаки насміхається, ображає.

Також під час виховання чуйності ефективним буде використання художнього слова: прислів'я та приказки, віршики, казки, загадки. Можна використати такі прислів'я та приказки: «Чуйність – найвищий ступінь уваги до потреб іншої людини», «Хто добре серце має, той усе здолає», «Що з серця походить, те й до серця доходить», «З чужої біди не смійся».

Бажано знайомити дітей з казками, в яких герої є прикладом прояву чуйності. Адже моральні якості яскраво представлені в образах героїв, які закріплюються дитиною в реальному житті у стосунках та взаєминами між людьми. Це можуть бути такі казки: «Кисличка», «Дві вивірки», «Квітка семицвітка», «Зимівля звірів» та інші.

У цих казках наведено приклад чуйності, взаємодопомоги та співпереживання персонажів, які у простій, казковій формі донесуть дітям знання про моральні якості і висвітлять їхнє значення. Корисним є використання казок та оповідань В. Сухомлинського, які виховують у дошкільнят чуйність. У нагоді будуть й вірші, які містять повчально – моральний зміст.

Здатність дитини до прояву чуйності – особливо цінна якість, яку слід виховувати в дітях через безпосереднє та опосередковане ставлення до природи. Щоб виховати почуття доброти, необхідно, щоб і сам вихователь був доброю та емоційною людиною, з високим рівнем педагогічної та екологічної культури, мати глибокі природничі знання та вміння, в доступній цікавій формі доносив ці знання до серця кожної дитини [4].

Отже, якщо всі ці методи об'єднати і використовувати систематично, то виховання такої моральної якості як чуйність принесе свої плоди дуже швидко. Використання цих методів допоможуть дитині зрозуміти суть чуйності, навчать її проявляти у певних життєвих ситуаціях, коли це буде необхідно. Але слід пам'ятати, що виховання чуйності потрібно взаємо поєднувати з іншими моральними якостями, це ще більше поглибить знання дітей про чуйність, а також допоможе побудувати зв'язок із іншими моральними якостями та компонентами морального виховання.

Література:

1. Базовий компонент дошкільньої освіти в Україні. К., 2012. – 26 с.
2. Беленька Г. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ. Х.: Мадрид, 2015. – 220 с.

3. Желан А. В. Виховання культури поведінки дітей дошкільного віку. Науковий вісник МНУ В.О. Сухомлинського. 2014. С. 20–23.
4. Кульбіда С.В. Освіта XXI століття. Дефектологія. - № 2. - 2006. - С.54 – 56.
5. Терещенко О. П. Виховання чуйності у старших дошкільників як психолого-педагогічна проблема. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік Івано-Франківськ: НАІР, 2014. Вип. 4. – 464 с.

НАПРЯМ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

РЕФОРМИ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ США ХХ СТОЛІТТЯ

Гаврилюк Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри української та іноземних мов **Вінницький національний аграрний університет м. Вінниця, Україна**

На сучасному етапі аграрна освіта США є однією з найефективніших у світі, так як управління вищими навчальними закладами США є децентралізованим. Усі рішення приймаються та затверджуються на штатному, а не на федеральному рівні. Така система склалася історично. Метою нашої статті є дослідження етапу становлення аграрної освіти в США, який припадає на ХХ століття.

На початку ХХ століття аграрна освіта починає зазнавати глобальні перетворення, так як перед освітою постало нагальне питання відповідності зростаючим вимогам ринку праці, переходу від суто аграрної до промислової економічної політики [10, с. 215]. У 1907 році, президент США Теодор Рузвельт звернувся до Конгресу і запропонував введення реформ, спершу у шкільну освіту, яка відобразилась своїм безпосереднім впливом на вищу аграрну освіту, а саме тим, що реформи у школі призвели до змін у технічній освіті в містах та сільськогосподарській освіті у селах. Однією з причин реформи стало прагнення до постійності та стабільності аграрного сектору економіки США. Необхідно було створити таку школу, яка б готувала розподіл майбутніх фахівців відповідно до вимог, які висувала економіка країни [8, с. 402].

Важливо відмітити, що історія становлення аграрної освіти базується на двох головних позиціях у підготовці майбутніх фахівців до професійної самореалізації у житті. Перша позиція заснована на поглядах Джона Дьюї, який стверджував, що економічні, соціальні та політичні питання вимагають свого вирішення, щоб підготувати конкурентоздатних молодих спеціалістів на ринку праці. Функція педагога полягає у спрямуванні самостійної діяльності студентів та їх допитливості. Студенти – це творці знань. За словами Джона Дьюї, єдиний спосіб опанувати будь-яку професію – це підготовка завдяки самій професії [5, с. 310].

Друга позиція передбачає становлення якісної аграрної освіти, як невідомої частини економічного успіху країни [4, с. 42].

У 1910 році створюється спілка на підтримку державного фінансування технічної освіти, Національна Асоціація Підприємців (*англ. National Association of Manufacturers*) вводить уроки праці в школах, отримавши повноваження від Американської Федерації Праці (*англ. American Federation of Labor*), яка, приєднавшись до реформи, мала надію, що її діяльність захистить інтереси робітничого класу та селян.

У 1914 році президент США Вільсон створює комісію для дослідження питання необхідності сприяння розвитку технічної та аграрної освіти [8, с. 426].

У 1917 році Президент Вільсон підписує так-званий закон Сміта – Х'юза (*англ. Smith-Hughes Act*) [4, с. 42]. Розпочинається федеральна підтримка вищої освіти урядом. Ініціаторами закону виступили Хоук Сміт (*англ. Hoke Smith*) та Дадлі Мейз Хьюз (*англ. Dudley Mays Hughes*), у якому планувались забезпечення фінансування підготовки вузькопрофільних фахівців, яких так не вистачало в аграрному секторі економіки; державна підтримка програм сільськогосподарської освіти, коли

формується конкретні професійні навички та уміння; пропозиції сформувати професійні курси від навчальних закладів. Одною з причин, що призвели до такої зміни стали підрахунки, які свідчили про те, що майже 80% студентів, які навчалися за традиційними формами навчання не отримали жодних знань, які б могли застосуватися у їх подальшій професійній діяльності. Вартують нашої уваги також і показники статистики, які свідчать про те, що до прийняття закону на студентів, які навчалися у вищих навчальних закладах витрачалося близько 3 млн. дол. щороку, а після введення закону в дію чисельність студентів збільшилась до 176 млн. дол. від 200 тисяч, а витрати на освіту значно зросли до 176 млн. доларів [6, с. 45]. Необхідними стають кваліфікаційні навички, без яких випускник вищого навчального закладу не зможе знайти роботу, а внаслідок цього страждатиме суспільство.

Значна кількість реформ виникла, як наслідок Другої Світової Війни. У 1943 році Національна Асоціація Освіти представила Сорок другий щорічний звіт національного суспільства, де професійна підготовка студентів позиціонувалась, як найвагоміша складова вищої освіти [7, с. 1-213].

У 1944 році представлено програму «Освіта для американської молоді», згідно якої програма поєднувала академічну та професійну підготовку молоді США.

У 1960 році відбувся соціальний переворот, У цей час політична команда президента Ніксона обіцяє погасити несприятливі настрої у суспільстві стосовно війни у В'єтнамі та боротьби темношкірих громадян за своє рівноправ'я. Повсякчас відбувалися мітинги, демонстрації та сутички студентів. Тому метою президента стало сконцентрувати увагу студентів на опануванні професій. Видається закон про професійну освіту 1963 року, який сприяє фінансуванню підготовки в різних секторах сільського господарства.

У 1996-2002 роках було прийнято новий с-г закон, згідно якого Конгрес США виділяв кожного року Міністерству сільського господарства кошти на розвиток вищої аграрної освіти. У 1997-1998 роках на освіту було виділено 1,8 млрд. доларів [3].

У 1980 році відбувається реформування освіти. Процес здійснювався у два етапи. На початковому етапі реформи стосувались вдосконалення освітніх програм та вдосконалення системи тестування, розроблялися тести, спрямовані на розвиток особистості студентів, коли другий етап передбачав реформацію навчального процесу у закладах через введення взаємозв'язків шкіл з вищими професійними навчальними закладами, зокрема аграрними. «Нація в небезпеці» (англ. «Nation at Risk») та «Америка – 2000: стратегія освіти» (англ. «America – 2000: An Education Strategy») яскраво представляють освітні реформи 80-х років.

У 1990 році Конгрес приймає Закон про професійну й прикладну технічну освіту (англ. the Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act), в якому акцент ставлять на професійну підготовку студентів, на встановлення взаємозв'язків роботодавців та вищих навчальних закладів [9].

У 1997 році приймається закон «Законом про податкові пільги на кредит на освітні цілі», коли держава пропонувала оплатити 20% витрат на освіту до 2002 року. Закон стосувався не тільки студентів, але і дорослих. Як бачимо, держава підготувала базу для підвищення професійного рівня студентів, чим сприяла їх професійній самореалізації [2].

Так звана «теорія людського капіталу» – 70-80 роки ХХ століття, коли еконо-мічне зростання держави відбувається завдяки капіталу, який було витрачено на підготовку людини, як гарного фахівця, аніж на вкладення в обладнання і машини [1].

Обсяг статті не дозволяє повною мірою висвітлити всі реформи в аграрній освіті США. Можемо зробити висновок, що розвиток аграрної освітньої системи відбувався швидкими темпами завдяки високій зацікавленості держави. Подальші дослідження

будуть спрямовані на організаційно-педагогічних умовах якісної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Література:

1. Денісон Е. «Аналіз економічного зростання США з 1929 по 1969» (*Accounting for United States Economic Growth, 1929-69; 1974*).
2. Електронний ресурс. Режим доступу: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Mou%20документи/Downloads/Sitimn_2012_32_5%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Mou%20документи/Downloads/Sitimn_2012_32_5%20(1).pdf).
3. Первов Н. Г. Черняков Б. А. Сельскохозяйственные исследования в США в конце 90-х годов. Аналитическая записка, февраль 1999 г.: [Электрон. ресурс.]. – Режим доступа: <http://www.iskran.ru/publish>.
4. Cremin L. A. *The transformation of the school*. – New York: Alfred A. Knopf, 1962. – С. 42.
5. Dewey J. *Democracy and education*. – New York: The Free Press, 1916. – С. 310-318.
6. Drost W. H. *David Snedden and education for social efficiency*. – Madison: The University of Wisconsin Press, 1967. – С. 45.
7. Henry N. B. (Ed). *The forty second yearbook of the national society for the study of education*. – Chicago: The Department of Education, the University of Chicago, 1943. – С. 1-213.
8. Kantor H. *Work, education, and vocational reform: The ideological origins of vocational education, 1890-1920*. // *American Journal of Education*, 1994. – С. 402.
9. Wikipedia contributors. (2018, October 23). *Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act*. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 05:49, December 26, 2018, from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Carl_D._Perkins_Vocational_and_Technical_Education_Act&oldid=865392303.
10. Wirth A. G. *Education in the technological society: The vocational-liberal studies controversy in the early twentieth century*. – Scranton: In text Educational Publishers, 1972. – С. 215.

ЩОДО АКТУАЛЬНОСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Гамолін П. В.

аспірант кафедри педагогіки та психології

Університет імені Альфреда Нобеля

м. Дніпро, Україна

Одним із найбільш важливих питань сучасної освіти є проблема підготовки компетентних, творчих фахівців, здатних орієнтуватися у швидкозмінному світі.

Модернізація позашкільної освіти ставить нові професійні завдання перед закладами вищої освіти, визначає нові вимоги до професійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва. Новими завданнями підготовки таких кадрів є формування у здобувачів професійних компетенцій у сфері реалізації рівневої та профільної диференціації, викладання інтегрованих та елективних курсів, використання нових педагогічних технологій, технічних засобів навчання.

У зв'язку з цим необхідно забезпечити відповідність предметної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва завданням сучасного етапу реформування професійної освіти.

Соціальні функції та освітні проблеми позашкільних закладів освіти висувають нові вимоги до викладача, ставлять перед ним завдання, які передбачають принципове переосмислення традиційного досвіду впливу на особистість, переоцінки позиції викладача у процесі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Сутність та зміст основних понять та підходів щодо вирішення проблем підготовки студентів закладів вищої освіти до здійснення педагогічної діяльності на високому професійному рівні були предметом досліджень Є. Бондаревської, Р. Вайноли, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, І. Підласого та ін.)

Професійна підготовка викладачів образотворчого мистецтва, теоретичні та практичні основи підвищення її результативності та ефективності досліджувалася В. Банниковим, Л. Малинською, С. Мокроусовим та ін.

Аналіз психолого-педагогічної теорії і практики щодо питань удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва дозволив виявити ряд протиріч між:

- завданнями удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва і недостатньою розробкою теоретичних і педагогічних основ її здійснення у закладі вищої освіти;

- необхідністю інтенсифікації професійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва, що визначається динамічним розвитком закладів позашкільної освіти, і відсутністю в навчальній діяльності майбутніх викладачів педагогічних умов для її реалізації;

- між зростанням вимог до рівня підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до професійно-педагогічної діяльності у закладах позашкільної освіти і фактичним рівнем професійно-педагогічної компетентності, що не відповідає цим вимогам;

- необхідністю педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва і недостатньою розробкою специфічних освітніх форм та методів даного процесу.

Для здійснення ефективної та високопрофесійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва необхідно дати чітке визначення дефініції «заклад позашкільної освіти» та з'ясувати основні вимоги сьогодення до викладача закладу позашкільної освіти.

Заклад позашкільної освіти – складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формуючи навички та компетентності за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців (учнів) і слухачів [1].

Педагогічним працівником закладу позашкільної освіти повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має вищу педагогічну або іншу фахову освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в закладах позашкільної освіти [2].

Орієнтуючись на визначення, наведене у законі України про позашкільну освіту, контексті нашого дослідження цінною є думка дослідника теоретичних аспектів позашкільної освіти та виховання, який зауважував, що викладач повинен бути обізнаний з теорією позашкільної освіти, усвідомлювати її завдання, сутність і

значення; володіти методикою позашкільної роботи, технікою й методикою проведення різних навчально-виховних заходів; мати знання з психології та бути загальноерудованим [3, с. 10].

Дослідниця І. Чендева викладачів системи позашкільної освіти розглядає як складно-структуровану соціально-професійну спільноту зі значною кількістю особистостей, які не мають професійної педагогічної підготовки, що диференціюється в структурі суспільства за приналежністю до освітнього інституту позашкільної освіти, спеціалізується на освіті, вихованні, організації дозвілля, відпочинку й спілкування різних соціальних груп учнів та їхніх батьків [4, с. 14].

Професійну підготовку викладача образотворчого мистецтва ми розглядаємо як процес формування його професійної компетентності на основі інтеграції психолого-педагогічної та художньо-творчої складової. Переконані, що наявність цих двох складових у процесі підготовки викладача образотворчого мистецтва сформує його професійну компетентність, що, у свою чергу, дозволить йому керувати процесом художньо-творчого розвитку особистості, а не просто навчати її основам образотворчого мистецтва. Такий підхід, на наш погляд, являє собою цілеспрямований, систематичний вплив викладача на процес художньої творчості учня, його мотивацію, визначення мети (створення художнього образу); визначення завдань (композиційних, лінійно-конструктивних, технічних тощо; організацію процесу відтворення; аналіз та оцінку виконаної роботи).

Незважаючи на значну теоретичну розробленість проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва, її практична реалізація виявляється недостатньо ефективною. Рівень професійно-педагогічної компетентності викладачів образотворчого мистецтва не відповідає очікуванням соціального замовлення. Це визначається тим, що в художньо-педагогічній освіті значна увага приділяється навчанню студентів як художників, а педагогічна освіта відходить на другий план.

У зв'язку з зазначеним вище постає проблема пошуку нових шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до професійно-педагогічної діяльності.

Література:

1. Закон України Про позашкільну освіту від 22.06.2000 № 1841-III. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kodeksy.com.ua/pro_pozashkilnu_osvitu/1.htm.
2. Закон України Про позашкільну освіту від 22.06.2000 № 1841-III. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kodeksy.com.ua/pro_pozashkilnu_osvitu/21.htm.
3. Медынский Е. Н. Методы внешкольной просветительской работы / Е. Н. Медынский. – М.: Б. И., 1915. – 210 с.
4. Чендева И. В. Педагоги дополнительного образования как социально-профессиональная группа: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. социол. наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / И. В. Чендева. – Екатеринбург, 2002. – 21 с.

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ В ПРАКТИКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Головко С. О.

здобувач кафедри педагогіки і методики професійної та технічної освіти

**Донбаський державний педагогічний університет
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна**

У попередній роботі [1] нами було науково обґрунтовано та теоретично розроблено технологію формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту. Наступним кроком дослідження стало впровадження технології в практику університетської освіти.

Процес упровадження педагогічної технології відбувався поетапно. Зрозуміло, що розподіл за етапами був умовним і залежав від особистісних якостей магістрантів, вхідного рівня сформованості управлінської культури. Ми виділили наступні етапи: перший етап – орієнтаційно-мотиваційний (переважно I семестр). Його метою є формування у майбутніх менеджерів усвідомлення значущості управлінської культури, мотивації, зацікавленості до її формування. Наступний етап – діяльнісний (переважно II семестр), він спрямований на розбудову системи знань, умінь і навичок, що сприяють формуванню управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту. Останній, третій етап – оцінно-рефлексивний (переважно III семестр). Його метою є аналіз рівня сформованості управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту.

Реалізація цільового блоку технології передбачала, що формування управлінської культури майбутніх магістрантів із менеджменту у процесі фахової підготовки відбувалося протягом усіх етапів організаційно-змістового блоку.

Модернізація змісту освітнього процесу відбувалася за основними напрямками: оновлення змісту навчальних дисциплін, розроблення дисципліни за вибором, організація роботи Центру компетентностей, модернізація НДРС. У межах цих напрямків розглядалася навчальна інформація, що розкриває низку тем: «Світоглядні передумови формування управлінської культури як міждисциплінарного педагогічного феномену», «Історико-педагогічні витoki підготовки менеджерів в ЗВО», «Становлення та розвиток економічної освіти Україні (у тому числі історико-педагогічні дослідження за регіональною ознакою)», «Порівняльно-педагогічний аналіз університетської підготовки менеджерів у зарубіжних країнах», «Використання інтерактивних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів із менеджменту», «Організація науково-дослідної роботи магістрантів економічних спеціальностей».

Зазначені теми були реалізовані у вигляді оновлення змісту навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Технологія прийняття управлінських рішень» (перший семестр – орієнтаційно-мотиваційний етап), «Технологія управління персоналом», «Управління комунікаціями в організаціях» – вибіркові навчальні дисципліни (другий семестр – діяльнісний етап), «Організаційна поведінка» – вибіркова навчальна дисципліна, «Інформаційні системи і технології управління організацією» (третій семестр – оцінно-рефлексивний етап).

Слід зазначити, що формування управлінської культури магістрантів передбачало гармонійне поєднання аудиторної, самостійної та позааудиторної роботи, а також виробничої практики. Основними видами навчальних занять виступають наступні: лекція, семінарське, практичне, індивідуальне заняття, а також консультація.

У процесі фахової підготовки нами запроваджено низку організаційних заходів для магістрантів. Нами апробовано практику презентації наукових досліджень кафедр і структурних підрозділів університету з метою залучення магістрантів до наукової роботи. Ця практика пов'язана з тим, що далеко не всі магістранти 5 курсу навчалися на бакалавраті в даному ЗВО, відтак не розуміють специфіки організації та проведення дослідницької діяльності конкретного університету.

Результатом презентацій є створення університетського банку міждисциплінарних дослідницьких проблем. Вирішення зазначених проблем відбувається у процесі виконання магістерського дослідження й знаходить відображення у формулюванні змісту виробничої практики магістрантів, під час реалізації заходів щодо розвитку міжкультурного діалогу та обміну знаннями в межах міжнародних програми, зокрема, «Erasmus», у підготовці робіт заходів наукової конкуренції (конкурси студентських наукових робіт, студентські олімпіади, фестивалі, науково-практичні конференції, майстер-класи, виставкова діяльність тощо).

У процесі реалізації педагогічної технології задля формування управлінської культури нами виділено основні напрями підготовки магістрантів до науково-дослідної діяльності:

- опанування методів, прийомів і процедур виконання наукової роботи;
- вивчення й освоєння процедур і методів роботи з науковою інформацією;
- оволодіння цифровими технологіями, які застосовують у науково-дослідній діяльності;
- набуття досвіду підготовки до публікації наукових робіт;
- участь у заходах наукової конкуренції та ін.

Найважливіше місце у змісті фахової підготовки магістрантів-менеджерів відводиться новітнім університетським структурам – Центрам розвитку компетентностей з основ управління, що сприяють формуванню конкурентоспроможної, соціально активної, творчої особистості випускників ЗВО. Отже, фактично йдеться мова про формування основ професійних і надпрофесійних компетентностей, які будуть сприяти конкурентоспроможності майбутніх фахівців-менеджерів на ринку праці і їх успішній соціалізації та професійній адаптації в сучасних життєвих умовах.

Зазначений результат передбачає прищеплення магістранту усвідомленого розуміння своєї професійної діяльності; створення належної дидактичної бази та всебічне застосування цифрових технологій в освітньому процесі; сприяння розвитку дослідницького потенціалу магістрантів; залучення роботодавців до проведення практичних занять в Центрі; забезпечення ефективних зв'язків між учасниками освітнього процесу.

Виробнича практика є невід'ємним компонентом освітнього процесу і має на меті набуття магістрантами-менеджерами спеціальних (фахових) компетентностей відповідно до програмних результатів навчання за освітньою програмою.

Ураховуючи організаційну ланку освітнього процесу «аудиторія – Центри компетентностей – бази практик», виробнича практика передбачає наступність, послідовність, системність її проведення.

Наведемо приклад дослідницького завдання, реалізованого магістрантами під час проходження виробничої практики.

1. Відповідно до виду організації сформулювати її місію та візію.
2. Відповідно до сформульованої місії, визначити мету, що стоїть перед функціональними підсистемами організації.
3. Розробити стратегії щодо досягненню поставленої мети кожною функціональною підсистемою.

4. Визначити залежність досягнення мети з соціально-економічними чинниками, умовами.

5. Розробити систему контролю з виконанням управлінських рішень щодо досягнення поставленої мети.

6. Підготувати звіт.

Загалом отримані результати дозволяють нам перейти надалі до описання оцінно-рефлексивного етапу педагогічної технології та статистично довести її ефективність.

Література:

1. Головка С. О. *Технологічний підхід у формуванні управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту в процесі фахової підготовки* / С. О. Головка // *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. – 2018. – № 2. – С. 317–323.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ

Голович І. М.

здобувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

У нашому розумінні, професійне спілкування поліцейського є цілеспрямованим процесом службової комунікативної взаємодії між правоохоронцями і порушниками законності з метою констатації протиправних дій, виявлення й фіксування достовірних фактів у вчинках потерпілих і правопорушників. Професійна діяльність поліцейського вимагає реалізації індивідуального підходу до особистості, оскільки йому приходится спілкуватися з різним контингентом населення. Так, про можливу роботу поліцейського з маргінальною особистістю йдеться в праці Д. Гошовської [1]. Нам імпонує зміст такої наукової роботи, в якій наводиться глибока характеристика маргінальної особистості, спілкування з якою перетворюється на інтолерантне середовище та йому бракує партнерських стосунків. Тому, в межах нашого дослідження беремо до уваги суттєві ознаки маргінальної особистості та розглядаємо шляхи реалізації індивідуального підходу поліцейського на прикладі роботи з такою особистістю.

У підготовці майбутніх поліцейських до професійного спілкування необхідно акцентувати увагу на суттєвих ознаках маргінальної особистості, як: невміння розуміти власну самість, тобто наявність низького рівня сформованості знання й уміння «Я»-концепції, здатностей працювати над собою, виявлення конфліктності й тривожності, вираження стану дезадаптації.

Як зазначає Д. Гошовська, що на наш погляд є розповсюдженим явищем, «у комунікативному самосприйнятті (самоототожнення на рівні реципієнта, комунікатора, партнера, учасника діалогової полілогу) маргінальної особистості часто проявляється перцептивне викривлення картини світу і себе в ньому, тому основною захисною стратегією обирається здебільшого афективно-конфліктний стиль спілкування, що реалізується у фізичній чи вербальній агресії» [1, с. 180].

Згідно плану нашого дослідження, розглядаємо шляхи реалізації індивідуального підходу поліцейського на прикладі роботи з маргінальною особистістю. У вищих закладах зі специфічними умовами навчання поліцейські мають оволодівати технікою переконання, яка допоможе встановити контакт з потерпілими й злочинцями, реалізувати індивідуальний підхід до розв'язання конфліктних ситуацій. Переконання як метод впливу на свідомість і почуття людини є дієвим у тому випадку, коли присутня доказовість, що включає тези, аргументи, способи доведення істини [2]. Беззаперечно, метод прикладу поведінки поліцейського є актуальним і таким, що нерідко обговорюється серед населення. На жаль, на практиці існує неетична поведінка поліцейських. Тому майбутнім поліцейським необхідно пояснювати роль методів переконання й прикладу для реалізації індивідуального підходу в професійній діяльності.

Отже, у роботі з маргінальною особистістю поліцейським необхідно мати психолого-педагогічні знання й уміння, оволодівати технікою переконання й прикладу, вдосконалювати себе засобами аутотренінгу, підвищувати стресостійкість. Під час підготовки з курсантами слід проводити додаткову роботу з методики організації професійного спілкування, пропонувати спеціальний курс на тему: «Професійне спілкування поліцейського», у процесі якого проводити тренінги самовдосконалювання професійних якостей.

Література:

1. Гошовська Д. Т. *Психологія інтолерантного спілкування маргінальної особистості. Психологічні конструкти позиціонування поліції серед населення: матеріали круглого столу від 24 листопада 2016 р. / за заг. ред. Гуменюк Л. Й., Козирева М. П. Львів: ЛД УВС, 2016. С. 178–183.*
2. Лозова В. І., Троцько А. В. *Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.*

ГУМАННА ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Денькович Н. А.

*аспірант кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна*

Сучасна українська навчальна система активно впроваджує інклюзивне навчання в заклади освіти. В Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII чітко визначено такі поняття як «особа з особливими освітніми потребами» та «інклюзивне навчання»: «Особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Психолого-педагогічна, корекційно-розвиткова та інша допомога особам

з особливими освітніми потребами в системі освіти надається у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України, з урахуванням їхніх потреб, визначених в індивідуальній програмі розвитку особи з особливими освітніми потребами» [1].

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [2].

В рамках інклюзивного навчання на всіх рівнях освіти, де вчать звичайні учні чи студенти вносяться деякі зміни. Дехто з учнів вчиться трошки по-іншому – наприклад, використовуючи шрифт Брайля або сприймає навчальний матеріал за допомогою сурдоперекладача.

В процесі організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної освіти цінними стають погляди В. Сухомлинського на специфіку роботи з дітьми із заниженою здатністю до навчання. Василь Олександрович характеризував дітей з інертним типом нервової діяльності, як дитину в якій потік думок тече бурхливо, стрімко, народжуючи все нові образи, з іншої – як широка, повноводна, могутня, таємнича в своїх глибинах, але повільна річка. Навіть непомітно, чи є у цієї річки течія, але вона сильна і нестримна, її не повернути у нове русло, тоді як швидкий, легкий, стрімкий потік думки інших дітей можна ніби перегородити, і він відразу ж спрямується в обхід [6, с. 56].

Завданням сучасного педагога якраз є соціалізація таких дітей у інклюзивних класах чи групах, через залучення їх до колективної роботи та навчання.

За словами Сухомлинського, в новому освітньому просторі ми формуємо емоційне виховання. «Мистецтво облагороджувати дитину і підлітка вищими почуттями й переживаннями – є мистецтвом співпереживання. Я добивався, щоб уже в роки дитинства людина розуміла й відчувала серцем найтонші душевні порухи іншої людини» [4, с. 525]. Якраз тут і є природне середовище для душевних порухів учнів і співпереживання ними за навчання та діяльність учнів з особливими потребами.

До Василя Олександровича ніхто цю проблему не розглядав з такою гостротою і наполегливістю, ніхто так зацікавлено і послідовно не шукав гідної відповіді, як він. Ця відповідь виявилася дуже простою: невстигаючим учням для нормального психічного розвитку насамперед необхідно якраз те, чого у них немає – успіх у навчанні. Нехай незначний, але успіх. Без такого успіху не може бути нових, вищих досягнень, не може сформуватися повноцінна навчальна діяльність. «Моральні сили для подолання своїх слабких сторін (у тому числі і неуспішності з того або іншого предмету) дитина черпає у своїх успіхах» [3, с. 92]. Мовою сучасних психологів реалізація цієї закономірності досліджується в концептуальних межах мотиваційної сфери досягнень учня.

Актуальним в умовах інклюзії є погляд В. Сухомлинського щодо оцінювання знань дітей: «Не ловіть дітей на незнанні, оцінка – не покарання, оцінка – радість. Видатний педагог вважав, що головне – не допустити відчуття дітьми своєї «неповноцінності», перешкодити появі в них байдужного ставлення до навчальної праці, не притупити відчуття честі та гідності [6, с. 60].

Звертаючись до педагогів, В. Сухомлинський наголошував: «Пам'ятайте, що Ви – не тільки сховище живих знань, не тільки фахівець, який уміє передати інтелектуальне багатство людства молодому поколінню, запалити в його душі вогник допитливості, любов до знань. Ви – один із скульпторів, який творить людину майбутнього. Виховання, творення людини – це Ваша професія» [6, с. 56].

Велику увагу В. О. Сухомлинський приділяв саме естетичному вихованню учнів. В рамках підготовки учнів декоративного та образотворчого мистецтва в закладах

професійно-технічної освіти це питання також актуальне. Бо саме культура естетичних почуттів вимагає високого виховання та ставлення до людини як до найвищої цінності. В рамках інклюзивного освітнього простору така риса в учнів обов'язково розвивається.

Звичайно ж тут має відбуватись вагома діяльність вчителя-педагога. «Якщо ви хочете бути справжнім вихователем, розкрийте перед юним серцем красу людського передусім у самому собі – це дуже важливо...Справжній вихователь – людина широкого емоційного діапазону, бо глибоко переживає радість і засмучення, прикрощі й тривогу, обурення й гнів» [4, с. 536]. Але гнів, це не крик і не агресія. Для сучасного молодого покоління дуже важливий діалог між вчителем та учнем, бажанням вислухати учня і розповісти йому історію з власного життя. І дуже добре, якщо ваше життя пов'язано з естетикою.

Розвинути смак та естетику духу учнів можна завдяки мистецтву у всіх його проявах: це і музика, і література, і танець, і образотворче чи декоративно-прикладне мистецтво, і театр. Пізнання мистецтва є надзвичайно довгим процесом. І навіть в рамках інклюзивного навчання такий метод навчання можна застосовувати теж. Причому, може бути поєднання одночасно його декількох видів.

От у балеті присутнє мистецтво музики, танцю та літератури. З власного досвіду знаємо, що відвідування балету сучасними підлітками є дуже корисним. Навіть для учнів з вадами слуху подивитись на танець та прочитати анотацію до балету є достатнім, щоб написати своє коротке есе на побачене ними.

Та ж ситуація і з мистецькими виставками. Адже учні, які мають вади слуху чи опорно-рухового апарату, за допомогою інших учнів, можуть доступно оглянути експозицію, прочитати коротку характеристику на цю чи іншу картину чи прослухати екскурсію свого викладача (сурдо перекладача) у музеї. Важливо, щоб перші спроби таких екскурсій були в атмосфері затишку та комфорту для всіх учасників процесу.

Це ж стосується і колективу, з яким ідуть такі особливі учні. Такі діти дуже гостро і чутливо сприймають навколишній світ, з недовірою сприймають нове знайомство і є вразливі до будь-яких подразників. Але з часом, особливо коли вчитель долучає інших учнів до допомоги, колектив стає дружнім і це незважаючи на певні особливі потреби того чи іншого підлітка.

Якраз саме тут і зароджується «школа емоційного виховання» та гуманної педагогіки В. О. Сухомлинського. Адже нечуючі діти чи діти з вадами слуху чи рухів багато чого не розуміють і не можуть спробувати. Тоді їм пояснюють їхні однолітки, які активно долучаються до спілкування.

З часом викладач зауважує, що учні співпереживають та переживають смуток, що особливі діти не чують, не можуть ходити і т.д. і всіляко допомагають їм у цьому. З власного досвіду можемо навести приклади, коли деякі мелодії з «Лебединого озера» учні «вистукували» ногами нечуючому хлопчику, щоб він зрозумів який ритм та музика балету. І учень відкривався перед однолітками і задавав питання.

Сфера співпереживання поступово розширюється – від того, що бачить підліток чи вже молода особистість навколо себе, до людей, які живуть дуже далеко. Якби не було школи співпереживання тут, у повсякденному житті, підлітки були б байдужі до того, що відбувається в світі. Таким важливим випадком з педагогічного досвіду було те, що учні в інклюзивному класі, де були нечуючі, запропонували подивитись фільм, де додатково була представлена мова жестів. Так група ще щільніше зрослася і утворився дружній колектив. У цьому випадку вчитель вже отримав результат своєї праці.

Згодом в учнів виникає розуміння того, що «усе, що відбувається в світі, стосується мене» [4, с. 520]. Про це писав В. О. Сухомлинський. Він побачив через призму років потребу у волонтерстві, яка сьогодні так популярна у світі. Розуміння

цього принципу молодим поколінням в сучасному ХХІ ст., в епоху політичних конфліктів та війни в Україні, світової екологічної катастрофи є надзвичайно важливим.

Це розуміння приходить з працею та людськими відносинами. Щоб розвинути цю рису, кожен має дбати про живе і прекрасне. Громадянське та патріотичне почуття з'являється лише тоді, коли в роки дитинства в молодого покоління було почуття любові та відповідальності за найдорожче. Не завжди учні можуть розуміти як ж можна допомогти у складних ситуаціях глобального чи національного характеру. Але дуже важливо педагогові побачити їхнє бажання та старання. Тут на допомогу приходить креативність наставника.

Основним завданням вчителя чи викладача професійної освіти, як стверджує Володимир Олександрович Сухомлинський, є «Всебічний розвиток особистості пов'язаний з оволодінням глибокими знаннями, активною громадською і трудовою діяльністю і можливістю вільно вибирати професію. Усе це передбачає поєднання особистих і громадських інтересів, а професія повинна відповідати задаткам і покликанню людини. У цьому велика відповідальність покладається й на нас, учителів. Розквіт людської особистості ми вбачаємо в тому, щоб кожний займався улюбленою працею, і чим глибше він вникне в цю працю, тим більше розвиватимуться його здібності й талант, тим щасливіше буде його життя» [5, с. 18].

«Найважливіше, що вимагається від учителя і що здається на перший погляд справою дуже простою, а насправді є сферою найтоншої педагогічної майстерності, – це зміцнювати у дитини віру в свої сили і терпляче чекати, коли ж відбудеться хоча б маленьке зрушення в її розумовій праці» [7, с. 511-512]. В рамках інклюзивної освіти це надзвичайно важливий аспект. Бо учні з вадами слуху, а, тим більше, з вадами опорно-рухової системи, часто важче сприймають матеріал. Їм потрібно приділити особистий час викладача та індивідуально попрацювати над тією чи іншою темою.

Отже, основним завданням педагога в рамках інклюзивного простору є формування емоційно-естетичного середовища та впровадження гуманної педагогіки, яке буде позитивно та гармонійно впливати на формування та становлення особистості, спеціаліста та громадянина України. А метод інклюзії лише допоможе встановити моральні засади учнів між собою та допоможе соціалізуватись учням з особливими потребами в товаристві однолітків.

Література:

1. Закон України «Про освіту» URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 25. 09. 2018).
2. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення 24.09.2018).
3. Сухомлинський В. Верьте в человека / Василий Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1960. – 112 с.
4. Сухомлинський В. Народження громадянина В. Сухомлинський // Вибр. твори: В. 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 283–584.
5. Сухомлинський В. Павлівська середня школа/ В. Сухомлинський // Вибр. твори: В. 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7–393.
6. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. Сухомлинський // Вибр. твори: В. 5-ти т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 53–205.
7. Сухомлинський В. Розмова з молодим директором/ В. Сухомлинський // Вибр. твори: В. 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 393–628.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА

Капінус О. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного м. Львів, Україна

Професійна діяльність офіцера дуже специфічна, в першу чергу через інтеграцію в ній управлінських, правових, соціальних, психологічних, етичних та інших аспектів, які пов'язані з необхідністю ухвалення ними самостійних і обґрунтованих рішень. У зв'язку з цим важливим завданням є формування у офіцерів адекватного розуміння необхідності суб'єктного вкладу в зміну якісних параметрів об'єкта діяльності.

На сучасному етапі розвитку Збройних Сил України рефлексивні механізми в професіоналізації офіцерів – це процес вирішення різнопланових завдань, які спрямовані на взаємне збагачення особистості майбутнього офіцера. Наявний в сучасному науковому дискурсі погляд дозволяє виокремити перелік ключових рефлексивних механізмів (умінь), якими має опанувати офіцер. Серед них визначальними є наступні:

- вміння бачити проблему та чітко виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки її виникнення та наслідків;
- вміння орієнтуватися при постановці завдань на суб'єктів військово-професійної діяльності;
- вміння здійснювати аналіз окремих аспектів власної військово-професійної діяльності;
- вміння конкретизувати і структурувати проблеми;
- наявність потенціалу розширення меж практики і прогнозу потенційних проблем на основі попереднього досвіду;
- вміння пошуку варіантів та способів розв'язання проблемної ситуації. Провідна роль у поясненні динаміки та результатів названих процесів належить рефлексивним механізмам, що ми визначаємо як засоби регуляції свідомості особистості, котрі актуалізуються в процесі соціальної взаємодії, виступають для суб'єкта важливим регулятором його свідомості, засобом корегування сформованого його «Я–образу».

В структурі рефлексивних механізмів професіоналізації офіцера вважаємо за доречне виділити рефлексивний механізм прийняття рішень та рефлексивне управління та його роль в управлінській діяльності.

Динаміка взаємодії вищезазначених механізмів співвідноситься з певними етапами професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВНЗ, які збігаються з навчальною, первинною військово-професійною та майбутньою діяльністю як офіцера Збройних Сил України.

Отже, урахувавши об'єктні умови професіоналізації офіцера, етапи формування рефлексії визначаємо наступні:

I-й етап – навчальна діяльність у ВВНЗ, опануваннями основами військової служби (перший – другий курси навчання у ВВНЗ).

Початковий етап формування професійної рефлексії пов'язаний із формуванням рефлексії не як професійної якості, а як базового особистісного утворення, що реалізується у зверненні курсанта до себе, з формуванням мотивації до рефлексивної

діяльності, а також знань щодо сутності самого феномену рефлексії та вмінь, відповідних до особистісної та інтелектуальної рефлексії.

На цьому етапі переважними є саме ці типи рефлексії, хоча й починають з'являтися елементи комунікативної рефлексії. З точки зору категоризації типів рефлексії, то на цьому етапі домінують ситуативна й ретроспективна рефлексія, відбувається процес самоусвідомлення курсанта, поглинання «у себе», що формує підґрунтя формування рефлексивної компетентності.

II-й етап – первинна військово-професійна діяльність (третій – четвертий (п'ятий) курси навчання у ВВНЗ).

Під час цього етапу відбувається формування професійної рефлексії вже як професійно-особистісної якості майбутнього офіцера, тобто відбувається поглинання «у професію». Мотивація до рефлексивної діяльності стає більш усвідомлюваною й стійкою, тобто мотиви набувають статусу фіксованої установки. Окремі аспекти рефлексивної компетентності пов'язані з формуванням системи знань і вмінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною є комунікативна рефлексія. Відбувається процес зміни вектору орієнтації від сприйняття себе в минулому до асоціації себе у професійному майбутньому. Крім того, продовжується подальший розвиток особистісної та інтелектуальної рефлексії, має місце формування професійних цілей та чітко окреслених засобів їх реалізації.

III-й етап – професійна діяльність, виконання обов'язків військової служби (перший – другий рік після закінчення ВВНЗ).

У процесі професійної діяльності відбувається формування рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої особистісної-професійної якості офіцера. Мотиваційний компонент характеризується стійким ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності, когнітивні й операційно-діяльнісні аспекти рефлексивної компетентності даного етапу пов'язані з формуванням знань й умінь, що відбивають вищі типи військово-професійної рефлексії й реалізуються у процесі аналізу, проектування, моделювання, прогнозування своєї рефлексивної діяльності, а також рефлексивної діяльності інших.

Отже, переважними є вищі типи професійної рефлексії, а саме: комунікативна та перспективна. На цьому етапі вже повною мірою реалізуються функції рефлексивної компетентності, що зумовлюють розвиток мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери офіцера.

Вищезазначене дозволяє розглядати професійну рефлексію як особистісну та професійно-важливу якість офіцера, що має істотний вплив на досягнення професійної компетентності випускника вищого військового навчального закладу.

ПРО ПЕРЕВАГИ ВИЗНАЧЕННЯ ОСВІТНІХ ЦІЛЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА

Корбут О. Г.

старший викладач

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

Процес навчання починається з написання та редагування навчальних цілей та очікуваних результатів. Під час розробки очікуваних результатів навчання важливо

розрізняти широкі цілі навчального курсу, орієнтовані на зміст, та більш конкретні результати навчання, які зосереджені на тому, що студенти будуть знати або вміти до кінця навчального року. Переваги визначення освітніх цілей за допомогою таксономії Блума полягають в тому, щоб помістити їх у чітко визначений ієрархічний список.

Таксономія Блума, розроблена теоретиком освіти Бенджаміном Блумом у 1950-х роках минулого століття визначає три області навчання: пізнавальну (знання), афективну (відносини) і психомоторну (навички). Когнітивний домен підкреслює інтелектуальні результати та поділяється на шість конкретних категорій або рівнів: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та останній вищий рівень – оцінка.

Кожен з рівнів в таксономії Блума вимагає більш високого рівня абстракції від студентів. На рівні знань ставляться питання лише для того, щоб перевірити, чи отримав студент певну інформацію на занятті. Викладач може використовувати, наприклад, такі ключові слова: хто, що, чому, коли, виберіть, знайдіть, визначте, позначте, покажіть. На рівні розуміння студенти не тільки розуміють інформацію, але вже можуть інтерпретувати факти. Запитання викладача на цьому рівні містять такі ключові слова: порівняйте, продемонструйте, інтерпретуйте, поясніть, проілюструйте, пов'яжіть, перефразуйте, перекладіть, підсумуйте, класифікуйте. На рівні застосування запитання стосуються тих випадків, коли студенти повинні застосовувати або використовувати знання, які вони вже отримали. Їм може бути запропоновано викладачем вирішити певну життєву проблему. Ключові слова в запитаннях цього рівня: застосовувати, будувати, вибирати, конструювати, розробляти, використовувати, організовувати, експериментувати, планувати, вибирати, вирішувати, моделювати. На рівні аналізу студенти повинні вміти виходити за рамки розуміння та застосування отриманих знань, вони мають розуміти, яким чином ці знання можуть бути ними використані для аналізу певної проблеми. Запитання, щодо аналізу, мають наступні ключові слова: аналізувати, класифікувати, порівнювати, виявляти, розділяти, перевіряти, обстежувати, тестувати, розрізняти, перелічувати. На рівні синтезу студенти використовують факти щоб зробити прогнози. Вони можуть за необхідністю використовувати знання з інших предметів, синтезувати отриману інформацію перед тим як зробити висновки. В запитаннях цього рівня викладачі використовують такі слова: створюйте, вибирайте, комбінуйте, проектуйте, розробляйте, формулюйте, уявляйте, вигадуйте, складайте, плануйте, прогнозуйте, пропонуйте, вирішуйте, змінюйте, вдосконалюйте, адаптуйте, обговорюйте, рекомендуйте. Вищим рівнем таксономії Блума є оцінка. Тут студенти не тільки оцінюють отриману інформацію, вони роблять висновки. Запитання викладача містять такі ключові слова: вибирайте, укладайте, критикуйте, вирішуйте, захищайте, визначайте, обговорюйте, оцінюйте, обґрунтуйте, вимірюйте, порівнюйте, відзначаєте, рекомендуйте, погоджуйте, розставляйте пріоритети, інтерпретуйте, пояснюйте, спростуйте.

Наведемо приклади деяких кроків до написання ефективних цілей навчання за допомогою таксономії Блума:

- Переконайтесь, що для виконання студентами кожного завдання ви застосовуєте на заняттях дієслова потрібного рівня.
- Кожна окрема мета потребує окремого дієслова.
- Прагніть зберегти всі ваші навчальні цілі вимірними, чіткими та лаконічними.

Таксономія Блума є потужним інструментом, який допомагає визначити цілі навчання, оскільки пояснює навчальний процес:

- Перш ніж зрозуміти концепцію, ви повинні запам'ятати її.
- Щоб застосувати концепцію, ви повинні спочатку її зрозуміти.
- Щоб оцінити процес, необхідно проаналізувати його.
- Щоб зробити висновок, необхідно оцінити отриману інформацію.

Дії, пов'язані з кожним рівнем таксономії Блума, однією з найбільш широко використовуваних педагогічних моделей – запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка – визначають цілі освіти в цілому. Отже, модель навчання, згідно з таксономією Блума, передбачає поетапне накопичення студентами знань і навичок, починаючи з отримання інформації, осмислення фактів, до застосування, аналізу, синтезу та оцінки. Дуже важливо, щоб викладачі допомогли своїм студентам навчитися критично мислити. Щоб студенти змогли застосовувати отримані знання на практиці, в реальному житті, аналізувати факти та оцінювати інформацію, це допоможе їм в майбутньому успішно побудувати кар'єру.

Література:

1. *Bloom's Taxonomy for Creating Lesson Plan Outcomes [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.pent.ca.gov/pos/cl/es/bloomstaxonomy.pdf>*
2. *Bloom's Taxonomy – from Knowledge to Practice [Electronic resource] – Retrieved from: <https://knowledgeplus.nejm.org/blog/blooms-taxonomy-from-knowledge-to-practice/>*
3. *Bloom's Taxonomy in the Classroom [Electronic resource] – Retrieved from: <https://www.thoughtco.com/blooms-taxonomy-in-the-classroom-8450>*
4. *Pedagogical Tools Bloom's Taxonomy [Electronic resource] – Retrieved from: <https://culanth.org/fieldsights/48-pedagogical-tools-bloom-s-taxonomy>*
5. *Understanding Learning Targets Blooms Taxonomy [Electronic resource] – Retrieved from: <https://www.teacherready.org/understanding-learning-targets-blooms-taxonomy/>*
6. *Using Bloom's Taxonomy to Write Effective Learning Objectives [Electronic resource] – Retrieved from: <https://tips.uark.edu/using-blooms-taxonomy/>*
7. *Writing Learning Outcomes Using Bloom's Revised Taxonomy [Electronic resource] – Retrieved from: <https://teaching.utoronto.ca/wp-content/uploads/2015/08/Learning-Outcomes-Using-Blooms-Taxonomy.pdf>*

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ЗВО

Криштанович М. Ф.

доктор наук з державного управління, доцент, професор кафедри педагогіки та соціального управління Національний університет «Львівська політехніка» м. Львів, Україна

Дослідження процесу формування та розвитку професійно-педагогічної компетенції майбутніх викладачів технічних закладів вищої освіти багато в чому зумовлює необхідність розробки власного понятійно-категоріального апарату дослідження. Він формується з кількох понятійно-категоріальних визначень, серед яких можна виділити ті, які стосуються змісту цього процесу а саме: «професійна освіта» і «професійна діяльність», «професійна підготовка викладача», «професіоналізм», «професійна спрямованість», «професійна готовність», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «загальнокультурна компетентність», «комунікативна», «інформаційна» і нарешті «професійно-педагогічна» компетентності.

Використання цих понять є надзвичайно важливим, оскільки від повноти визначення цих категорій залежить ступінь розуміння, а отже, те, наскільки повноцінно вони можуть бути використані в процесі наукового дослідження визначеної проблеми. Щоправда, у науковому світі ще не склалася усталена система однозначного тлумачення та сприйняття окремих категорій з досліджуваної теми. Тому для розуміння сутності процесу становлення та розвитку професійно-педагогічної компетентності важливо розглянути весь категоріальний ряд. Як цілком справедливо відзначає О. Блінова, «культура наукового дослідження, ефективність отриманих результатів у значній мірі визначаються термінологією, якою користуються дослідники» [1, с. 28].

Питання формування понятійного апарату процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів не можна недооцінювати, оскільки від правильного його розуміння залежить вся подальша стратегія навчального процесу і тактика підготовки майбутнього викладача ЗВО та, й відповідно, їх результативність. Ми повністю поділяємо думку С. Гончаренка [2] відносно того, що в науці надзвичайно важлива термінологічна точність. Адже в термінах фіксується зміст явища, а їхня точність сприяє ефективності дослідження, оскільки робить мову науки зрозумілою і точною.

Обґрунтування і формування дефініції того чи іншого поняття, явища або процесу – одна з відповідальних і найскладніших процедур наукового дослідження. Поширена навіть думка про те, що правильне тлумачення наукових понять вирішує майже половину наукового завдання. Як відомо, найбільш поширеними є два способи визначення понять. Перший передбачає визначення поняття шляхом узагальненого формулювання, яке в загальному, абстрактному вигляді охоплює всі ознаки поняття (визначення через родові та видові відмінності), другий – шляхом переліку елементів або ознак цього поняття [3]. Слід відзначити, що обидва підходи мають велике значення для характеристики понятійно-категоріального апарату нашого дослідження.

Значну роль у розробці теоретико-методологічних засад окремих категорій відіграли системні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як Н. Антіпова, Т. Журавльова, М. Зарицький, О. Крижановська, Л. Симоненко, В. Луговий, М. Сокол та ін.

Учені доходять спільної думки, що кожна дефініція, визначаючи сутність терміна і його значення, розширює при цьому поняттєвий словник, усуваючи двозначності, уточняє зміст терміна або теоретично його роз'яснює. На нашу думку, детальна розробка понятійного апарату із застосуванням сучасних першоджерел без сумніву сприятиме підвищенню рівня теоретичного аналізу проблеми формування та розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти.

Щоб виявити сутнісно-змістовні характеристики понятійно-категоріального апарату нашого дослідження, спершу розкриємо зміст категорій «професійна освіта» і «професійна діяльність». Законодавчо ці поняття вперше знайшли своє визначення в Законі України «Про освіту».

Основна суть категорії «професійна освіта» полягає в тому, що вона визначає її як освіту, яка має на меті підготовку і перепідготовку фахівців відповідного рівня, задоволення потреб особи в поглибленні і розширенні освіти, що реалізовується в освітніх установах, зокрема у закладах вищої освіти. Категорія «професійна освіта» має достатньо широкий зміст і використовується для позначення освітньої системи, орієнтованої на підготовку фахівців різного рівня і профілю, включно і майбутніх викладачів. Ця категорія, знаходиться у постійній динаміці і зазнає суттєвих змін відповідно до соціальних, економічних, технологічних та ціннісних перебудов, що відбуваються у державі і спрямована на характеристику різноманітних освітніх потреб. Говорячи про професійну освіту викладача ми маємо на увазі сукупність

певних знань та відповідних практичних умінь, які знадобляться в процесі його роботи у ЗВО. Слід зазначити, що така освіта гарантує глибоке та всебічне вивчення наукових основ і технології обраної спеціальності. Під час навчального процесу майбутній викладач не лише отримує всі необхідні для подальшої успішної діяльності знання, але й бере участь в процесі формування його професійно-педагогічної компетентності.

Поняття «професійна діяльність» визначає діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує фахівець. В. Сластьонін [4] трактує це поняття, як професійну діяльність, особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на реалізацію основних завдань визначених перед викладачем ЗВО.

Аналізуючи підходи різних учених до дослідження поняття «професійна компетентність» ми дійшли висновку, що «професійна компетентність» майбутнього викладача закладу вищої освіти має включати знання, уміння, навички, опанування способами і прийомами їх реалізації у професійній діяльності. Враховуючи це, професійно-педагогічну компетентність майбутнього викладача ЗВО будемо характеризувати як його інтегральну характеристику, що має поєднувати рівень необхідних знань, умінь, навичок, здібностей, професійно важливих якостей для ефективного виконання своєї професійної діяльності, які при достатній мотивації зможуть забезпечити йому процес самореалізації та самовдосконалення в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, в процесі нашого дослідження ця категорія слугує ознакою професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти, визначає такі складові діяльності педагога, як адаптивність, здатність адекватно пристосуватися до професійної ситуації, гнучкість використання того чи іншого способу реалізації діяльності в залежності від його наявних можливостей, соціальна орієнтованість, інноваційність, яку визначає постійний пошук та оволодіння новими способами професійної діяльності, прогностичність, що передбачає попередження впливу на його професійну діяльність, гуманістична спрямованість.

Література:

1. Блинова О. И. Термин и его мотивированность / О. И. Блинова // Терминология и культура речи: Сб. – М. Наука, 1981. – С. 28-37.
2. Гончаренко С. У. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці / С. У. Гончаренко, В. А. Кушнір // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4(8). – С. 15-22.
3. Українське термінознавство / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Львів: Світ, 1994. – 216 с.
4. Сластенин В. А. О личностно-ориентированных технологиях подготовки учителя / В.А. Сластенини // Педагог. 1988. – М3. С. 15-20.

ІНТЕГРАТИВНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Білик О. С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов*

Кушніт У. В.

аспірант кафедри іноземних мов

**Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна**

Удосконалення процесу навчання розглядається сучасними дидактами за такими напрямками: перетворення змісту традиційних компонентів; структурна перебудова, взаємні переходи, переходи змісту, методів, форм із одного циклу дисциплін у інший, з теорії у практику; укрупнення дидактичних одиниць і створення принципово нових дидактичних утворень, що стосуються змісту, методів, засобів чи форм навчання.

Якщо інтегративним формам навчання приділялась увага в науково-педагогічній та методичній літературі, то методи навчання за інтегративного підходу до навчання – проблема малодосліджена.

Методи навчання тісно пов'язані з метою і конкретними завданнями заняття. Основна дидактична мета заняття визначається навчальними програмами; завдання є частковими цілями, які в комплексі мають забезпечити досягнення визначеної дидактичної мети заняття. Методи мають також передбачати досягнення виховної мети, забезпечення умов для розвитку розумових здібностей студентів, створення в них позитивних методів навчальної діяльності, емоційної настроєності, забезпечення належного психічного стану тощо.

Частково погоджуючись з думкою, що «при навчанні на будь-якому занятті повинні бути задіяні всі групи методів, але в комплексі і синхронно, оскільки кожна група має свою цільову функціональність» [2], ми вважаємо, що на занятті повинні бути відібрані методи та зінтегровані у систему методів конкретно для цього заняття, виходячи з загальних критеріїв вибору та принципів інтеграції методів навчання.

На більшості занять викладач ставить не одну, а кілька дидактичних цілей. Для досягнення кожної дидактичної мети він може застосовувати різні методи і прийоми навчання в їх взаємозв'язку. Водночас реалізація різних дидактичних цілей такого заняття становить у сумі загальну його структуру, у межах якої також можна говорити про своєрідний тип взаємозв'язку методів і форм навчання.

На нашу думку, існує необхідність створення «банку методів». Це пояснюється запитами практики: відсутність систематизованого зібрання методів навчання та ще й поділеного за видами діяльності суб'єктів процесу навчання, не дозволяє в повній мірі використовувати на будь-якому занятті всі групи методів. При цьому слід пам'ятати, що кожна група методів має свою цільову функціональність, а її вибір має узгоджуватися за «критерієм відповідності методів» стосовно кожної із складових процесу навчання (принципів, цілей, завдань, змісту даної теми, навчальних можливостей студентів та рівня їх підготовленості, а також особливостей студент-ської групи, умов та відведеному часу на засвоєння теми, можливостей самого викладача).

Вибір методів і форм навчання – один з найважливіших і найскладніших елементів процесу навчання. Лише творчий підхід до вибору методів навчання забезпечує таке поєднання їх на занятті, яке дає змогу досягти хороших навчально-виховних результатів за відведений (або мінімально необхідний) час. При цьому слід виходити з того, що кожний із методів навчання орієнтований на вирішення певного кола дидактичних завдань, які за інших умов розв'язуються іншими методами.

З огляду на це потрібно проаналізувати можливості кожного методу навчання, визначити його сильні та слабкі сторони, вибравши оптимальне поєднання застосованих методів для кожної теми навчального предмета для кожного конкретного заняття, залежно від провідного завдання, яке вирішується на тому чи іншому етапі навчально-виховного процесу [1, с. 164].

Конкретизуємо викладені вище положення для завдань професійної освіти, а далі ще конкретніше – для професійної підготовки майбутніх будівельників у процесі вивчення фахових дисциплін.

Нижче розглянемо деякі різновиди лекцій у контексті інтеграції методів навчання, які на цих лекціях застосовуються. Інформаційний потік може бути переданий студентам за різними технологіями (лекція удвох, діалогічна лекція, проблемних ситуацій, модульною, проблемно-модульною, модульно-блоковою і т. д.).

У проблемній лекції моделюються суперечності реального життя через їх вираження в теоретичних концепціях. Головна мета такої лекції придбання знань слухачами максимально самостійно. До характерних особливостей проблемної лекції відноситься висунення в процесі її читання спірних положень, різних варіантів рішення того або іншого завдання, а також залучення студентів до активного обговорення поставлених проблем і прийняття спільних рішень.

Під час проведення проблемних лекцій процес пізнання студентів наближається до дослідницької діяльності. Такі лекції сприяють набуттю студентами теоретичних знань, розвиткові абстрактного мислення, формуванню мотивації навчально-пізнавальної діяльності та майбутньої професійної діяльності. Навчальна проблема – це пізнавальна задача, що має деякі протиріччя, і відповідь на неї вимагає додаткового запитання. Через те проблемні лекції повинні доповнюватися системою семінарів, ділових ігор, самостійної роботи тощо.

Лекція-візуалізація відбувається тоді, коли основний зміст лекції представлений в образній формі (в малюнках, графіках, схемах). Візуалізація розглядається тут як спосіб активізації мислення і спосіб навчання перекодуванню інформації за допомогою різних знакових систем. На сучасному етапі практикується лекція-візуалізація, яка для максимального використання образних форм передбачає залучення декількох викладачів. Розкриття ними фрагментів лекції відповідає принципу доцільності використання дидактичного забезпечення. На такій лекції інтегруються словесні й наочні методи навчання та методи за дидактичними цілями.

Наведемо приклад інтеграції методів під час лекції-презентації. Презентації – виступи перед аудиторією – необхідний атрибут практичної та навчальної діяльності. Презентації використовуються для представлення певних досягнень, результатів роботи групи, звіту про виконання індивідуального завдання, інструктажу, демонстрації нових товарів та послуг.

Семінарські заняття у вищій школі носять переважно практичний характер, що створює сприятливі умови для їх застосування з метою розвитку професійного мислення, формування навчально-пізнавальної активності й творчого використання знань у навчальних умовах. Професійне застосування знань передбачає вільне

володіння категорійно-понятійним науковим апаратом. Студенти повинні навчитися виступати в ролі доповідачів і опонентів, набувати вмінь і навичок визначення інтелектуальних проблем та їх розв'язання, доведення і спростування, відстоювання своїх поглядів, демонстрування досягнутого рівня теоретичної підготовки. Якісному вирішенню цих відповідальних завдань сприяють різноманітні прийоми та способи активізації практичних занять. Семінари можна проводити у формі дискусії, групового дослідження, взаємонавчання тощо.

Семінар-дискусія організується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця.

Однією з форм семінару з використанням різних прийомів активізації студентів є семінар-дослідження, який з успіхом можна застосовувати для навчання студентів вищих навчальних закладів під час вивчення певних спецкурсів для аналізу актуальних теоретичних і практичних проблем. Цей вид семінару має багато різновидів. Найпоширеніші серед них – семінар-дослідження з підготовкою і заслуховуванням певних доповідей чи рефератів і семінар з використанням окремих аспектів методики організаційно-діяльної гри, який вважається дієвим способом загального розвитку, формування методологічного мислення, вироблення навичок та вмінь продуктивної розумової діяльності.

Практичні заняття передбачають накопичення досвіду студентами під час використання раніше отримання та нових знань, що відносяться до змісту предмета. Практичні роботи проводяться зазвичай після вивчення великих розділів або тем і носять узагальнюючий характер. Ефективність практичних занять забезпечується якісною і всебічною підготовкою, яка включає особисту підготовку педагога, вибір місця заняття, складання плану (плану-конспекту) проведення заняття, підготовку студентів, підготовку матеріально-технічного забезпечення. Конкретні методи практичної роботи та її зміст залежать від специфіки навчального предмета. Більш якісному проведенню практичних занять сприяє методично правильний інструктаж – короткі, лаконічні й чіткі вказівки щодо виконання тих чи інших дій.

Таким чином, діалектика зв'язку методу з іншими категоріями дидактики взаємозворотна: будучи похідним від цілей, змісту, форм навчання, методи в той же час надають зворотний і дуже сильний вплив на становлення і розвиток цих категорій. Ні цілі, ні зміст, ні форми роботи не можуть бути введені без урахування можливостей їх практичної реалізації, а саме таку можливість забезпечують методи. Вони ж задають темп розвитку дидактичної системи – навчання прогресує настільки швидко, наскільки дозволяють йому рухатися вперед вживані методи. Взаємозв'язок методів і змісту навчання відбувається не безпосередньо, а через ту форму, у якій його втілено як змістовний компонент навчання. Саме ця форма забезпечує єдність змістової і процесуальної сторін методу навчання. І саме тому інтегративний метод навчання може бути ефективним лише у зв'язку з відповідними формами навчання.

Література:

1. Гомеля Н. Використання інтерактивних методів навчання педагогів професійної школи // Педагог професійної школи: Зб. наук. праць / Редкол.: Н. Г. Нич-кало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак (заступник голови) та ін.; Упорядники: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К.: Науковий світ, 2002. – Випуск VI. – С. 163-167.

2. Рачинский Г. П. Кузьмин В. С. К вопросу о классификации методов обучения // <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/1998n6/p13-15.htm>.

САМОСТІЙНЕ ВИВЧЕННЯ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ-ПРИКОРДОННИКАМИ ВІЙСЬКОВИХ ТРАДИЦІЙ

Левицька А. А.

офіцер сектору

Чернівецький прикордонний загін Державної прикордонної служби України м. Хмельницький, Україна

За результатами аналізу науково-педагогічної літератури, на підставі досвіду оперативно-службової діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників, а також роботи експертів було встановлено, що педагогічні умови патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на основі військових традицій – це такі обставини виховного процесу, що охоплюють його відповідні форми, методи та прийоми, які впливають на його результат.

Однією із таких педагогічних умов, керуючись вимогами відомчих докумен-тів [1], визначено: самостійне вивчення майбутніми офіцерами-прикордонниками національно-культурної спадщини українського народу та військових традицій.

У контексті зазначеної педагогічної умови слід згадати про поняття самовиховання. У низці праць сучасних вчених визначаються особливості та меха-нізми самовиховання і самовдосконалення фахівців (І. Бех, Л. Вікторова, О. Жаровська, О. Колодій, О. Максютів, Т. Маланюк, В. моїсеєв, Г. Ржевський), у тому числі майбутніх офіцерів-прикордонників (В. Мірошніченко, О. Ставицький, С. Сердюк).

Не дивлячись на окремі розбіжності у вітчизняній психолого-педагогічній літературі щодо визначення поняття «самовиховання», всі автори згодні, що самовиховання пов'язується з роботою особистості над собою з метою виховання позитивних якостей та нівелювання негативних [2–3].

Самовиховання можна розуміти як зусилля людини, спрямовані на засвоєння багатоманітного соціального досвіду та ствердження себе як особистості, на формування таких моральних якостей, які відповідають суспільному моральному ідеалу і сприяють виконанню певних професійних та життєвих цілей. На думку В. Мірошніченко, самовиховання – це самостійна, цілеспрямована, систематична робота особистості з формування і розвитку своїх кращих соціально-значущих властивостей і викорінювання недоліків, що здійснюється з метою максимальної самореалізації та служіння суспільству [4, с. 349].

Нами було взято до уваги структуру патріотичного самовиховання, запропоновану В. Мірошніченко. Першим структурним елементом процесу патріотичного самовиховання, на думку вченої, є адекватна самооцінка особистістю власних патріотичних знань, умінь і навичок. Другим структурним елементом процесу патріотичного самовиховання є потреба у ньому, що виникає на основі адекватної самооцінки. Третім структурним елементом є розвиток мотивації удосконалення своїх патріотичних знань, умінь і навичок. Наступний структурний елемент процесу патріотичного самовиховання курсанта – схвалення рішення. Це практично завжди вольовий акт. Назад ходу немає: я починаю щоденне самотворення (у ньому і самооцінка патріотичної вихованості, і свідомість власних потреб, і мотиви, і мета патріотичного самовиховання, співвіднесені з програмою, планом і правилами їх здійснення) [4, с. 350–354].

Отже, реалізація такої педагогічної умови патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на основі військових традицій, як самостійне вивчення майбутніми офіцерами-прикордонниками національно-культурної спадщини україн-

ського народу та військових традицій, передбачає складання та виконання індивідуального плану патріотичного самовиховання кожним курсантом експериментальної групи.

Індивідуальний план патріотичного самовиховання курсанта передбачає:

- самостійне вивчення історії створення прикордонного відомства;
- вивчення військової та прикордонної символіки, поглиблення знання військових та прикордонних ритуалів;
- ознайомлення з біографіями героїв-прикордонників різних часів;
- створення анкети-опитувальника щодо самооцінки курсантом власних патріотичних знань, умінь і навичок;
- особиста (систематична) участь курсанта у заходах військово-патріотичного спрямування (в масштабі академії, міста, області тощо);
- написання рефератів на тематику військових та прикордонних традицій.

Написанню реферату передують перечитування курсантом будь-якого твору із рубрики сучасної мілітарної літератури.

Відомо, що мілітарна література – це твори про війну (від лат. *Militaris* – воєнний). Мілітарна тема пов'язана зі створенням національної традиції – з власними героями, битвами, перемогами та культурами, про виведення національної мілітарної традиції із зони табу. Мілітарна література сьогодні є засобом фіксації важливих подій та їх переосмислення, що потрібно для закріплення історичного досвіду в колективній пам'яті народу. Курсантам пропонуються такі напрямки для дослідницьких робіт:

1. Мілітарна проблематика у світовій та українській літературі:

а) тема війни у світовій літературі ХХ ст. та мілітарний дискурс в імперських літературах;

б) мілітарна традиція в українській літературі (українська героїчна поезія ХVII ст. «Марсове поле»).

2. Відображення російсько-української війни 2014–2017 рр. у сучасній українській літературі:

а) сучасна репортажно-документальна проза («Дловайськ» Є. Положія, збірка О. Криштопи та О. Каліновської «Про мертвих, живих і ненароджених. Герої «не»війни»);

б) осмислення війни у літературі («Укри» Б. Жолдака, «100 днів полону, або Позивний 911» В. Макеєва, «Чорне сонце» В. Шкляра, «Соняхи. Духовність на час війни» А. Зелінського, «Нове життя. Історії з Заходу на Схід» М. Сурженко);

в) зображення людини на війні («Маріупольський процес» Г. Вдовиченко, «Любов на лінії вогню» В. Трофимович, «Точка нуль» А. Чеха, «Сапери» С. Гридїна).

Історія прикордонного відомства багата військовими традиціями, у яких втілювалося все найкраще: безмежна відданість Батьківщині, висока пильність, професійна майстерність, героїзм та відвага. Вони відображають кращі звичаї нашого народу. Тому нами запропоновано створити методики патріотичного виховання курсантів на прикладах з життя героїв-прикордонників. В основу патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників покладено правдиве слово про подвиги захисників України. Таким чином, відбувається «відомче згуртування» курсантів на основі ознайомлення зі сторінками сучасної історії прикордонного відомства.

Реалізація визначеної педагогічної умови протягом навчання в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького сприяє перетворенню військових та прикордонних традицій на елемент світогляду майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література:

1. Про організацію соціально-гуманітарного та морально-психологічного забезпечення у Державній прикордонній службі України: Наказ Адміністрації Державної прикордонної служби України від 19 жовтня 2018 року № 95. // Офіційний веб-сайт АДПСУ. URL: <https://nadpsu.edu.ua>.
2. Гнутель Я. Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія й методика. Тернопіль: АСТОН, 1998. – 262 с.
3. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
4. Мірошніченко В. І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: монографія / В. Мірошніченко. – Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2012. – 376 с.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Почекалін І. М.

кандидат педагогічних наук,
начальник факультету іноземних мов і гуманітарних дисциплін

Мірошніченко В. І.

доктор педагогічних наук, доцент,
начальник кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін **Національна академія Державної прикордонної служби України м. Хмельницький, Україна**

Професійно-ціннісними орієнтаціями особистості є ті настановлення, які становлять особливу значимість для конкретної професійної діяльності. Особливу значимість для професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників мають настановлення щодо опанування способів додержання відомчої поведінки та виконання професійного обов'язку, формування професійної надійності, особистісних якостей та психологічної готовності, необхідних для здійснення оперативно-службової діяльності, фізичної підготовленості, володіння зброєю та спецзасобами, уміння здійснювати аналіз власних дій, самостійно приймати рішення. Їх ми відносимо до професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників. Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників є досить складним, але цілеспрямованим і організованим процесом впливу на особистість майбутніх офіцерів-прикордонників, тому здійснюється на основі низки наукових підходів. Одним із таких є системний підхід.

Погоджуємося з думкою О. Кустовської, що науковою основою для раціонального або ефективного управління тією чи іншою системою є системний підхід – сукупність методологічних принципів і положень, що дають змогу всебічно розглядати систему як одне ціле з узгодженим функціонуванням усіх її елементів [1].

У сучасному науковому просторі системний підхід розглядають у таких основних напрямках, як:

- філософську категорію, що передбачає загальнонаукову методологію вивчення явищ, предметів навколишнього світу [2];
- використання методики системного підходу до проведення досліджень у конкретних галузях різних наук [3, с. 140].

Важливою для нашого дослідження є думка В. Кушніра, що специфіка системного підходу полягає у тому, що він породжує міжпредметні організованості мислення і діяльності педагога. Автор вважає, що сказати про необхідність володіння педагогом системним мисленням, означає сказати дуже мало. Потрібно розкрити зміст цих системних уявлень, які й означають реальність системного мислення... Саме системне мислення передбачає визначення педагогом свого місця, ролі, функцій у педагогічному процесі. Саме від останнього багато в чому буде залежати характер педагогічного процесу [4, с. 338]. Ця думка є актуальною у контексті нашого дослідження. Саме системне мислення передбачає визначення кожним курсантом тих настановлень, які становлять особливу значимість для його майбутньої професійної діяльності, свого місця, ролі, функцій у суспільстві. Відтак, формування професійно-ціннісних орієнтацій залежатиме від сформованості системного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників.

Теорію формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників відносимо до спеціалізованих теорій систем у конкретній сфері діяльності – прикордонній. Аналіз різних підходів у педагогічних дослідженнях щодо розуміння цілісності системи дає можливість розуміти цілісність системи формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників як певну внутрішню єдність, відносно її незалежність від навколишнього середовища. Водночас цілісність свідчить про зв'язаність усіх компонентів системи [5, с. 177].

Отже, можемо висловити думку, що сформованість одного із компонентів зазначеної системи є водночас і запорукою, і наслідком сформованості інших її компонентів (наприклад, належне опанування способів додержання відомчої поведінки та виконання професійного обов'язку буде супроводжуватись буде результатом сформованості особистісних якостей курсанта, його психологічної готовності та фізичної підготовленості до професійної діяльності. Уміння самостійно приймати рішення неможливо сформувати без особистісних якостей та психологічної готовності тощо).

Література:

1. *Кустовська О. В. Методолгія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 124 с.*
2. *Блауберг И. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. – 270 с.*
3. *Грязнов І. О. Система морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: монографія. Хмельницький: НАДПСУ, 2004. – 370 с.*
4. *Кушнір, В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед. наук. Кіровоград, 2003. – 491 с.*
5. *Мірошніченко В. І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: монографія. Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2012. – 376 с.*

ОРГАНІЗАЦІЙНО–ПЕДАГОГІЧНІ НАПРАЦЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОГО ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Олізько О. В.

аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту

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

В умовах науково – технічної революції особливе значення мала підготовка висококваліфікованих робітничих кадрів, здатних сповна використовувати широкі можливості новітніх машин та механізмів, якими невинно оснащувалось народне господарство. Особливість Єлисаветградського повіту, порівняно з іншими губерніями, полягало в тому, що для задоволення даних потреб акцентувалась велика увага на якісну професійну підготовку місцевого населення. На наш погляд актуальним та корисним для сьогодення є організаційно – педагогічні напрацювання вітчизняної професійної освіти даного регіону початку ХХ століття.

Після створення державної системи професійної освіти почала діяти розгорнута програма призову молоді в училища. Планові показники кількісного прийому учнів суворо контролювались Кіровоградським обласним управлінням трудових резервів [4, с. 2]. Реалізація намічених планів базувалась на всебічному зміцненні не лише матеріально – технічної бази професійних закладів, а і насамперед посиленню якості викладання матеріалу та підготовкою інженерно – педагогічних працівників. З цією метою в період (1945–1959 рр.) в області відкривались різноманітні курси, семінари, стаханівські школи, технічні гуртки з підвищення виробничого і технічного рівня викладацького складу, майстрів виробничого навчання училищ. Наказом обласного управління трудових резервів від 6 червня 1950 року № 52 з метою вивчення нової техніки і стаханівських методів праці майстрами виробничого навчання були організовані стаханівські школи без відриву від виробництва за 140-годинною програмою [3, с. 3].

Важливим покликанням закладів професійної освіти того часу було комуністичне виховання майбутніх робітників, формування марксистська – ленінського світогляду, високих духовних і моральних якостей радянського громадянина, а основним напрямком роботи педагогів та вихователів – щоденна та цілеспрямована індивідуальна робота з учнями, насамперед з тими, що недбало ставляться до навчання, оволодіння спеціальністю, допускають правопорушення. Підготовка кваліфікованих робітників для народного господарства була справою державної ваги і перебувала під повсякденною увагою радянських і господарських органів [8, с. 3].

Вже у 70–80-х рр. професійні учбові заклади набували важливості, виконуючи роль основної школи професійної освіти молоді і формуючи гідне поновлення робітничого класу. Система професійної освіти області стрімко набирала швидкість розвитку. На той час вже існували ремісничі й залізничні училища, школи ФЗН, міські й сільські профтехучилища які готували десятки мільйонів висококваліфікованих робітників. На 21 травня 1974 року 23 училища Єлисаветградщини готували кадри для провідних галузей народного господарства – промисловості, будівництва, сільського господарства. План випуску молодих спеціалістів виконувався на 103 проценти, кількість учнів зростала з 9 до 12 тисяч чоловік [7, с. 4].

Перспективною справою 70-х років системи професійної освіти області були середні училища, вихованці яких не лише оволодівали професією, а і здобували загальноосвітні знання в обсязі середньої школи. Багаторічний досвід, практика експериментальних училищ показали, що органічне поєднання професійно-технічного і загальноосвітнього навчання розширює ерудицію робітників, робить навчання конкретнішим, цілеспрямованішим, дозволяє значно підвищити рівень викладання предметів, добиватися ґрунтовного оволодіння основами наук і практичними навиками [10, с. 2].

Важливим в підготовці робітників є той факт, що в процесі навчання учні випускають продукцію, працюють у цехах і будовах, у колгоспах і радгоспах та мають власний прибуток – третину заробленого під час виробничої практики. По-справжньому розгорнулось наставництво висококваліфікованих робітників над вихованцями. Кожен без винятку випускник професійного училища мав шефа-наставника, який допомагав йому на перших кроках трудової діяльності, оточував батьківським піклуванням. Комсомольські та профспілкові організації навчальних закладів багато робили для розгортання технічної творчості та художньої самодіяльності. Та при позитивному впливі даних організацій негайною необхідністю Єлисаветградщини було поліпшення в училищах виховної роботи, зокрема ідейно – політичного, морального, естетичного та трудового виховання, почуття колективізму, вболівання за громадське добро, високої свідомої дисципліни, трудового обов'язку [6, с. 3].

Наприкінці 70-х років професійна освіта потребувала міцного союзу з виробництвами, про що наголошувала Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про подальше вдосконалення процесу навчання і виховання учнів системи професійно – технічної освіти». Також одним з основних напрямків професійної освіти було трудове виховання учнів, ідейні переконання мати широкий політехнічний кругозір, досконало володіти професією, творчо ставитись до своєї роботи, вміти гармонійно поєднувати фізичну і розумову працю. Ідейно – моральне та громадське загартовування молоді професійних училищ мало велике державне значення та успішне вирішення його можливе лише через об'єднання зусиль навчальних закладів, трудових колективів, громадськості і сім'ї [2, с. 1].

Розвиток народної освіти і, зокрема, забезпечення підготовки високої кваліфікації робітників у професійно – технічних навчальних закладах було передбачено у Проекті ЦК КПРС до XXV з'їзду партії «Основні напрямки розвитку народного господарства СРСР на 1976–1980 роки». Таким чином текст даного документу передбачав у два рази збільшити кількість учнів та скоротити контингент вечірніх шкіл із збільшенням середніх училищ, на будівництво яких було заплановано майже 10 мільйонів карбованців. Також були розроблені плани перетворення всіх міських і сільських профтехучилищ у середні, виділялись кошти на придбання техніки, учбового обладнання, меблів та іншого інвентарю для гуртожитків. Вирішувались питання про будівництво комплексу одного базового профтехучилища замість існуючих двох [5, с. 2].

Партія і уряд послідовно проводили лінію на підвищення ролі і значення системи професійно освіти в підготовці кваліфікованих робітничих кадрів, створювали умови, щоб молодь здобувала спеціальність, як правило, через професійно – технічні училища. Важливою складовою професійної підготовки молоді початку 80-х років була технічна творчість, яка сприяла зацікавленості у вибраній професії та породжувала почуття гордості [9, с. 2].

Станом на 1982 рік в області успішно працювало двадцять чотири училища, але зацікавленість молоді в навчанні значно погіршувалась. Аналізуючи ситуацію співпраці професійних закладів та закріплених базових підприємств і організацій

можна зробити висновок, що останні не створювали випускникам найсприятливіших умов для високопродуктивної праці, навчання, відпочинку та не дбали про закріплення кадрів. Спонукали молодь до залишення роботи істотні хиби в організації виробництва та праці, які спричиняли простої, знижували трудові зусилля, а отже і впливали на заробітки [1, с. 3].

Таким чином, можна констатувати, що на Єлисаветградщині, в досліджувальний період, якість професійної освіти залежала від певних чинників, а саме: налагодження співпраці з базовими підприємствами, створення навчальних цехів; підвищення кваліфікації інженерно – педагогічних працівників та майстрів виробничого навчання; забезпечення перспектив всебічного зростання молоді; організації трудового гартування й виховання робітничої зміни; систематичного детального вивчення потреб та інтересів учнів.

Розвиток і особливості професійної освіти Єлисаветградщини були притаманні переважно для всіх регіонів України того часу.

Література:

1. Бойко О. Щоб зростала зміна робітнича // *Кіровоградська правда*. – 1982. – 26 червня. – С. 3.
2. Брежнєв Л. Учасникам Всеукраїнської наради з питань трудового виховання і професійної орієнтації молоді // *Кіровоградська правда*. – 1977. – 11 березня. – С. 1.
3. Державний архів Кіровоградської області (ДАКО), Ф.-Р-7070, оп.1 од.зб.10 – 3 арк.
4. ДАКО, Ф.-Р-7058, оп.1 од.зб.10 – 2 арк.
5. Дузь Д. За професією – в училище // *Кіровоградська правда*. – 1976. – 15 січня. – С. 2.
6. Дузь Д. Робітнича зміна // *Кіровоградська правда*. – 1974. – 21 травня. – С. 3.
7. Дузь Д. Школа робітничих професій // *Кіровоградська правда*. – 1975. – 17 вересня. – С. 4.
8. Сиволап Д. Кадри підприємств // *Кіровоградська правда*. – 1969. – 20 вересня. – С. 3.
9. Щоб стали майстрами. Витяг з інженерно – педагогічної конференції працівників навчальних закладів профтехосвіти // *Кіровоградська правда*. – 1981. – 28 серпня. – С. 2.
10. Яровий Т. Трудові університети // *Кіровоградська правда*. – 1970. – 2 жовтня. – С. 2.

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ

Татарін О. В.

головний тренер

**Організаційний відділ спортивного комітету
Державної прикордонної служби України м. Київ,
Україна**

Застосування фахівцями прикордонної служби заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності здійснюється завдяки сформованості їх фізичних якостей.

За результатами аналізу науково-педагогічної літератури [1–2] та практичного досвіду до таких фізичних якостей відносимо витривалість, швидкість та силу.

Витривалість визначається здатністю фахівців протидіяти втомі і тривалий час підтримувати працездатність. Виділяють загальну, спеціальну силову, швидкісну витривалість [3, с. 19]. Витривалість має важливе значення в оперативно-службовій діяльності прикордонників. Вона дозволяє: 1) виконувати значний обсяг рухової діяльності; 2) тривалий час підтримувати високий рівень інтенсивності рухової діяльності; 3) швидко відновлювати силу після значних навантажень. Загальна витривалість є складовою частиною всебічної фізичної підготовки.

Методами розвитку витривалості є рівномірний, інтервальний, повторний, змінний, до «відмови», ігровий, змагальний. Основним є рівномірний безперервний метод, який спрямований на розвиток загальної витривалості. Для забезпечення розвитку необхідно, щоб тренувальні заняття проводились в стані компенсованої втоми від попереднього навантаження.

Для розвитку спеціальної витривалості використовується повторний та інтервальний методи. В повторному методі тривалість відпочинку більша, ніж в інтервальному. Інтервальний біг характеризується значними показниками частоти серцевих скорочень і скороченням інтервалів відпочинку. Ці методи використовуються для вибіркового впливу на збільшення ударного об'єму серця, насичення киснем м'язових тканин, збільшення швидкості бігу. До засобів тренування належать фізичні вправи, гігієнічні (режим, особиста гігієна) та природні фактори.

Швидкість – фізична якість, що визначається здатністю фахівців виконувати рухові дії за мінімально короткий проміжок часу. Під час виконання завдань оперативно-службової діяльності швидкісні можливості виявляються в різних поєднаннях, що визначає різні методичні підходи до розвитку швидкості, а головне, більше можливостей до їх підвищення.

Швидкісна витривалість визначається спроможністю підтримувати досягнуту швидкість наприкінці дистанції. Тренувальним фактором є рухи в гомілково-стопному суглобі, які забезпечують швидке скорочення напружених м'язів гомілки після попереднього їх розтягування. Крім того, велике значення має ресорність самої стопи, яка визначається її формою, міцністю зв'язок і силою м'язів, а також способом її ставлення на ґрунт.

Біг на короткі дистанції умовно поділяється на чотири фази: початок виконання вправи (старт), стартовий розбіг, біг по дистанції і фінішування.

У Державній прикордонній службі України застосовується високий старт, який дозволяє, враховуючи недоліки військової форми одягу (особливо черевики), швидше почати біг. Найбільш раціональне положення ніг при старті це коли нога, стоячи позаду поштовхової ноги, знаходиться від неї на відстані одну-півтора стопи.

Сила – це здатність організму протидіяти зовнішньому опору за рахунок м'язових зусиль. Підтягування на перекладині – це фізична вправа, у якій результат визначається максимальною силою і силовою витривалістю. Максимальна сила як фізична якість характеризується здатністю до найвищого прояву сили в умовах максимального опору в дуже повільних рухах. Силова витривалість – здатність підтримувати необхідну силу тривалий час. Рахується, що кількість виконання вправи 13 разів і більше переважно залежить від рівня розвитку силової витривалості, а менша кількість – від максимальної сили. Це слід враховувати при обранні певного методу проведення занять з фізичної підготовки фахівців.

На підставі психофізіологічних вимог до прикордонників різних спеціальностей у Головному центрі підготовки особового складу прикордонної служби для різних категорій фахівців розробляється програма підготовки, яка передбачає набуття теоретичних фахових знань та вмінь, а також формування необхідних фізичних

якостей. Співвідношення всебічної та спеціалізованої фізичної підготовки залежить від військової спеціальності фахівця. Так, робоча навчальна програма підготовки за спеціальністю «Молодший інспектор прикордонної служби» в рамках проекту «Нове обличчя кордону» (термін навчання – 6 місяців) містить навчальну дисципліну «Фізична підготовка» (50 год.). Підготовку за цією Програмою проходять особи, які успішно пройшли добір та зараховані для проходження навчання у Головному центрі підготовки особового складу, мають середню або вищу освіту. Підготовка полягає у вивченні курсантами завдань прикордонної служби, що визначені законодавчими та нормативно-правовими актами. В процесі підготовки курсанти повинні набути необхідних знань та достатніх навичок для виконання обов'язків відповідно до майбутньої посади у вивченні способів дій фахівців прикордонної служби під час охорони державного кордону, у тому числі особистої безпеки та застосуванні засобів фізичного впливу. Цією програмою передбачено на розвиток швидкісних якостей – 8 год., розвиток витривалості – 8 год., розвиток силових якостей – 14 год.

Водночас, програми підготовки артилерійських розвідників (термін підготовки 3 тижні), номерів мінометних розрахунків (термін підготовки 3 тижні), обчислювачів (термін підготовки 3 тижні), розвідників взводу артилерійської розвідки мінометної батареї (термін підготовки 10 діб) та інших спеціальностей не передбачають курсу «Фізичної підготовки». Тож формування фізичних якостей, необхідних для застосування заходів фізичного впливу (витривалості, швидкості та сили), відбувається під час оволодіння матеріалом таких тем, як «Тренування з бойової роботи у складі мінометної застави», «Тренування з бойової роботи у складі батареї», «Бойова робота на закритій вогневій позиції до відкриття вогню», «Ведення вогню з закритої вогневої позиції», «Бойова робота розвідника», «Тактичні навчання з бойовою стрільбою», «Спеціальна підготовка».

Отже, особливістю процесу формування фізичних якостей необхідних для застосування заходів фізичного впливу (витривалості, швидкості та сили), є прямий зв'язок із специфікою майбутньої військової спеціальності, залежність від вікових показників та акцентування уваги на значимості та необхідності конкретних фізичних якостей для майбутньої оперативно-службової діяльності.

Література:

1. Гнидюк О. П. Педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2015. – 20 с.

2. Чудик А. В. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Хмельницький, 2015. – 223 с.

3. Карасевич О., Клим Т. Розвиток фізичних якостей персоналу Державної прикордонної служби України: Навчальний посібник. Черкаси, 2009. – 21 с.

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ АСПЕКТАХ

Шевченко В. М.

*кандидат наук з державного управління, доцент,
докторант кафедри педагогіки та психології Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна*

Останнім часом в Україні спостерігається новий етап розвитку бухгалтерського обліку, який має характеризуватися побудовою вітчизняної облікової системи на засадах наближення до світової теорії і практики. У зв'язку з цим стає актуальним питання про підготовку фахівців з обліку та оподаткування нового формату, які здатні до поєднання базових знань у сфері бухгалтерського, управлінського та фінансового обліку, податкового планування, ринкової аналітики, обробки і візуалізації великих масивів даних тощо. Зазначені реформаційні процеси потребують оновлення системи професійної підготовки таких фахівців і характеризуються переорієнтацією її від когнітивного до компетентнісного підходу.

Зауважимо, що останніми десятиліттями відомі міжнародні організації, які працюють у сфері освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, ОЕСР, Міжнародний департамент стандартів та ін.) різнобічно вивчають проблеми, які пов'язані з появою освіти, орієнтованої на компетентності. Їх увага в основному зосереджена на теоретико-методологічних засадах компетентісно орієнтованої освіти. Більшість науковців погоджуються, що компетентісний підхід спрямований на те, щоб наблизити освіту до виробничого сектору і підвищити потенціал особистості з огляду на соціальні, економічні, політичні та культурні трансформації, які виникають в сучасному суспільстві.

Підкреслимо, що університети з початку свого існування робили свій внесок у розвиток компетенцій майбутніх фахівців, щоб вони виконували певну роль у суспільстві. Однак з часом університетська освіта стала дуже спеціалізованою і фрагментованою, а спеціальні знання набули особливого значення. Тому важливим у компетентісному підході стало саме інституціоналізоване використання компетентісних інструментів, таких як моделі ключових компетенцій, профілі компетенцій, матриці компетенцій навчальної програми, оцінювання компетенцій.

Бажання України брати участь у Болонському процесі зобов'язало вітчизняну освітню систему говорити мовою, адекватною мовам освітніх систем інших країн-учасниць. І дійсно, за останній час зусиллями українських науковців і практиків створено підґрунтя для впровадження компетентісного підходу й розробки освітньо-професійних програм на засадах компетенцій, зокрема і для фахівців бухгалтерського профілю.

Так, для оцінки якості професійної підготовки випускників зі спеціальності 071 «Облік і оподаткування» (другого рівня вищої освіти) ухвалено відповідний Стандарт вищої освіти України (далі – Стандарт) [1]. Цей документ визначає перелік компетентностей майбутнього фахівця, нормативний зміст його підготовки, сформульований у термінах результатів навчання (знань, умінь, навичок). Втім Стандарт має свої особливості, оскільки перелік компетентностей та програмних результатів навчання гармонізований з вимогами Міжнародних стандартів професійної освіти бухгалтерів (далі – МСО) [2].

Варто зазначити, що підготовка фахівців з бухгалтерського обліку в різних країнах здійснюється по-різному. В цьому процесі можуть бути задіяні як інститути системи вищої освіти (*формальна освіта*), так і професійні (громадські, недержавні) інститути (*неформальна освіта*). Як приклад, можна навести англо-американську ідею професійної сертифікації. Тобто коли професійне співтовариство в особі відповідного інституту визнає фахівця професійним бухгалтером.

Так, у США достатньо високий рівень вищої освіти. Однак фахівцем-бухгалтером вищої кваліфікації з перспективою вважається тільки володар звання «Присяжний бухгалтер», яке присвоюється професійною недержавною організацією, а саме Національною асоціацією незалежних бухгалтерів. Втім для отримання такого статусу претендент крім вищої освіти з бухгалтерського обліку повинен володіти професійною етикою, успішно здати іспит та мати стаж роботи за фахом не менше 1-5 років.

Тут варто наголосити, що в Україні після схвалення Стратегії застосування міжнародних стандартів фінансової звітності [3] значно актуалізувалось питання про створення та функціонування неформальної системи підвищення кваліфікації бухгалтерів. Тому все більша кількість облікових працівників великих українських корпорацій пройшла перепідготовку і отримала сертифікати міжнародного рівня: *англійські* – ACCA (The Association of Chartered Certified Accountants) – для фінансових директорів, головних бухгалтерів, аудиторів; *СІМА* (The Chartered Institute of Management Accountants) – для фахівців з управлінського обліку, фінансових менеджерів, бухгалтерів і керівників компаній; *американські* – CPA (Certified Public Accountant) – для бухгалтерів, аудиторів, податкових фахівців (цю кваліфікацію зазвичай мають фінансові директори та контролери американських компаній); CFA (Chartered Financial Analyst) – для фінансових аналітиків і керівників портфелями.

Аналіз наукових джерел свідчить, що останнім часом в європейських дискусіях з проблеми освіти все частіше використовуються такі терміни, як: *lifelong learning* (навчання впродовж життя) та *lifewide learning* (навчання все життя), тобто таке, що включає всі форми навчання – формальні з видачею сертифіката чи диплома; неформальні, які здійснюються на семінарах, конференціях, та інформальні, тобто самоосвіту за допомогою спілкування, використання ЗМІ, читання тощо [4].

Дослідження сучасного ринку праці переконує, що для отримання гідної роботи, фахівцю з бухгалтерського обліку вже недостатньо мати базову вищу освіту. Він має постійно змінювати, розширювати і удосконалювати нові види спеціалізацій своєї професії, підвищувати свій професійний рівень, а значить вчитися впродовж всього життя. Тому надзвичайно важливим для фахівця-бухгалтера є здобуття кваліфікації, яку Міжнародна асоціація бухгалтерів виділяє в окремий статус «професійний бухгалтер».

Безумовно отримання здобувачем кваліфікації магістра з обліку і оподаткування ще не дає підстав вважати його професійним бухгалтером. Проте, можливе поєднання формальної і неформальної освіти майбутнього фахівця вже у процесі його професійної підготовки. В основі такої моделі має стати гармонізація відповідних рівнів вищої освіти з рівнями компетентності професійної освіти за Міжнародними стандартами професійної освіти бухгалтерів.

Так, у МСО 2 «Вимоги щодо вступу до програми професійної бухгалтерської освіти» визначаються рівні компетентності, яку особа, що прагне отримати статус професійного бухгалтера, повинна продемонструвати. За стандартом виділяють три рівні компетентності:

– *базовий* (робота в ситуаціях, які характеризуються низьким рівнем невизначеності та складності);

- *середній* (робота в ситуаціях, які характеризуються помірним рівнем невизначеності та складності);
- *високий* (робота в ситуаціях, які характеризуються високою невизначеністю та складністю) [2].

Водночас у МСО 2 визначається перелік навчальних дисциплін, покладених в основу кожного рівня компетентності. Тож при визначенні переліку дисциплін навчального плану підготовки майбутніх фахівців з обліку та оподаткування бажано враховувати перелік навчальних дисциплін, покладених в основу кожного рівня компетентності за Міжнародними стандартами професійної освіти бухгалтерів.

Таким чином, результати аналізу дають підстави констатувати, що останнім часом в освітньому просторі простежується тенденція зближення формальної і неформальної освіти, що актуалізує проблему гармонізації змісту освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців з обліку та оподаткування спрямувати на органічне поєднання академічного та професійного компонентів з метою визнання таких фахівців на міжнародному ринку праці.

Література:

1. *Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 071 «Облік і оподаткування»:* ухвалено Науково-методичною радою Міністерства освіти і науки України, Протокол № 3 від 16 травня 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/...standartiv.../071-oblik-i-opodatkuvannya-magistr-22.05.2017.doc>.
2. *International Accounting Education Standards Board (IAESB) [Міжнародні стандарти професійної освіти бухгалтерів]* [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.ifac.org/system/files/publications/exposure-drafts/iaesb-consultation-paper-principles-on-learning-outcomes.pdf>.
3. *Про схвалення Стратегії застосування міжнародних стандартів фінансової звітності в Україні: Розпорядження КМУ від 07 листопада 2013 року № 820 (із змінами)* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/911-2007-%D1%80>.
4. *Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб.* / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристончук. – Рівне: Овід, 2012. – 352 с.

НАБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Шуть Т. О.

*старший викладач кафедри естетичного виховання
та технологій дошкільної освіти*

**Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна**

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні характеризується поступовим руйнуванням традиційної системи культурно-духовних цінностей, яка існувала впродовж десятиліть, й досить повільним створенням якісно нової. Це має вкрай негативний вплив на загальний рівень культури покоління, яке зростає, та, у свою

чергу, викликає суперечність між вимогами суспільства щодо рівня духовного розвитку особистості та наявним станом естетичного виховання дітей у закладах загальної середньої освіти. Вирішити цю суперечність можливо лише шляхом спрямування професійної освіти педагогічних кадрів на підготовку майстерних, творчих учителів, які прагнуть професійного розвитку, володіють здатністю переконувати, цікаво та неординарно доносити знання до учнів, передавати їм невичерпні багатства української та світової культури. Наведені характеристики вчителя знайшли у науці висвітлення в категорії «педагогічний артистизм» як важливої риси вчителя-професіонала.

Проблема підвищення педагогічної майстерності, зокрема розвитку педагогічного артистизму майбутнього педагога-музиканта досліджувалася вченими в різних аспектах. Так, М. Гриньова, С. Гільманов, В. Загвязинський, Д. Кузьміна, Г. Лісо-венко, с. Максименко, Г. Приходько, А. Радченко, Л. Сігаєва, В. Свистун, Н. Щокіна розглядають питання формування у майбутніх вчителів артистизму у загальному контексті пошуку шляхів розвитку педагогічної майстерності. Педагогічний артистизм як професійно важливу характеристику особистості майбутнього педагога розкривають у наукових працях Ю. Азаров, П. Єршов, М. Жабровець, В. Кан-Калик, М. Кнебель, Ю. Львова, В. Петров, І. Риданова, А. Шафранова, Н. Щуркова та ін. Розробці шляхів та засобів розвитку педагогічного артистизму майбутніх педагогів присвятили наукові дослідження Н. Боритко, І. Богданова, О. Булатова, Ж. Ваганова, А. Капська та інші вчені. Потенціал музичного мистецтва у розвитку артистичних здібностей, художньо-творчих умінь студентів вивчали В. Костюков, Л. Майковська, І. Шинтяпіна та інші.

Метою статті є висвітлення можливостей формування педагогічного артистизму як важливої складової професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів на заняттях з вокально-хорової підготовки.

Загальновідомо, що педагогічний артистизм – це необхідний компонент педагогічного професіоналізму й майстерності педагога-фахівця будь якої спеціальності. Проте сьогодні, як зазначає І. Сергєєва, у підготовці майбутніх вчителів недостатня увага приділяється формуванню в них акторських навичок, традиційна освіта педагога зосереджена, зазвичай, на навчанні змістовим аспектам проведення уроку, методиці викладання предмету [2, с. 128].

Підкреслимо, що педагогічний артистизм як складова педагогічної майстерності являє собою цілісну систему, що передбачає свідоме прагнення педагога бути творцем та режисером власної педагогічної діяльності, створити індивідуальний педагогічний стиль спілкування з учнями, показниками виявлення якого вчені (О. Булатова, Т. Вахрушева, В. Загвязинський, Л. Кайдалова, І. Сергєєва та інші) визначають уміння яскраво, захоплюючи висловлювати власні почуття і думки, обирати найдоцільніші методи взаємодії з класом; вміння подобатися учням, залучати їх до світу власних захоплень; навички самоконтролю і саморегуляції; можливість встановлювати контакт з будь-якою аудиторією, відвертість і безпосередність, емпатійність, здатність розуміти дитину, використовуючи образно-емоційну мову творення нового на гострі співтворчості педагога й учня, неординарного педагогічного діалогу тощо [3, с. 212]. Важливо зазначити, що педагогічний артистизм трактується не як зовнішнє втілення певного образу або майстерна техніка, а як внутрішній зміст загальної й емоційної культури вчителя, що складається з емоційної сприйнятливості, психологічної далекоглядності, культури мовлення й самоконтролю емоційних станів.

Зважаючи на зазначене вище, наголосимо, що формування педагогічного артистизму є особливо важливим для майбутніх вчителів музики, оскільки розвиток артистизму є вимогою успішності засвоєння студентом музично-педагогічних знань,

умінь та навичок, запорукою здатності майбутнього вчителя викладати предмет яскраво, захоплюючи, супроводжувати пояснення доречними музичними прикладами у живому виконанні, створюючи особливу емоційну атмосферу співтворчості. Вченими (А. Владимірова, М. Засік, Л. Мержева) навіть розробляється спеціальний термін «музично-педагогічний артистизм», що розглядається як узагальнююче поняття, яке позначає результат засвоєння майбутнім вчителем музики прийомів та умінь, пов'язаних з художнім спілкуванням зі слухацькою аудиторією, майстерним здійсненням різних аспектів музично-освітньої діяльності вчителя музики (музично-педагогічний аналіз, словесне пояснення, виконавська інтерпретація музичних творів тощо).

Відзначимо, що у науці обґрунтовані такі структурні компоненти педагогічного артистизму: психофізичний (володіння своїм організмом, тембром і силою голосу, дикцією, мімікою, пантомімікою тощо); емоційно-естетичний (експресивні сторони особистості музиканта, його сенсорний досвід, особливо здатність до емоційної сприйнятливості, керування своїм емоційним станом і творчим самопочуттям, володіння темпоритмом); художньо-логічний (здатність логічно вибудовувати систему комунікативних дій, аналізувати й коригувати її, режисювання свого творчого самопочуття, психофізичних станів у процесі педагогічного спілкування) [1, с. 188].

Вважаємо, що формування у майбутніх учителів музики всіх перелічених компонентів педагогічного артистизму як єдиного цілого забезпечується за умови безпосереднього залучення студентів до тих видів музично-педагогічної діяльності, які надають їм можливість опанувати елементами театрального мистецтва, відпрацьовуючи навички педагогічного артистизму на контекстному фаховому музично-педагогічному матеріалі, що стає можливим, у першу чергу, на заняттях з вокально-хорової підготовки, де відбувається безпосередня робота з голосом та образом майбутнього педагога-музиканта.

Зазначимо, що засвоєння навичок співу – це комплексний творчий процес, який ґрунтується на чітко визначеній методиці, в якій, на нашу думку, суттєве місце мають посісти методи театральної педагогіки, зокрема вправи на розвиток педагогічного артистизму. Така методика будується на розумінні процесу засвоєння вокальних навичок як чіткої системи алгоритмізованих дій, що забезпечує опанування студентом індивідуальної освітньої траєкторії, визначеної ним разом із викладачем на основі усвідомленої рефлексії отримуваних при співі відчуттів та чіткої постановки особистісно значущих освітніх завдань. Це зумовлює послідовне, комплексне опанування майбутнім виконавцем теоретичними знаннями та відпрацювання практичних навичок, допомагає формувати і розвивати власну вокальну техніку разом із засвоєнням основ педагогічного артистизму. Адже лише озброївшись надійними знаннями, маючи точні перевірені навички музично-педагогічної діяльності можна відчувати себе компетентним, упевненим, яскравим, артистичним педагогом-музикантом. Основою методики має стати вироблення вокальної техніки у її цілісності, де дихання, резонанс, артикуляція, інтонація та виразність розробляються одночасно і поступово в ході виконання вправ, спрямованих не лише на відпрацювання певної навички, а й на створення та підтримання цілісного творчого образу, захоплення ним, досягнення певного психоемоційного стану, що відкриває нові ресурси особистості.

У цілому, зазначимо, що заняття з вокально-хорової підготовки мають значний потенціал для розвитку педагогічного артистизму у майбутніх учителів музики. Залучення студентів до роботи в хорі та індивідуальні заняття з вокалу сприяють набуттю майбутніми вчителями всіх структурних компонентів педагогічного артистизму (психофізичний, емоційно-естетичний, художньо-логічний) у їх єдності, що забезпечує високу якість професійної освіти музично-педагогічних кадрів. Перспективним напрямом подальших досліджень порушеної проблеми є теоретико-

методичне обґрунтування комплексу вправ на розвиток педагогічного артистизму, застосування яких є доречним на заняттях з вокально-хорової підготовки.

Література:

1. Мержева Л. Ф. *Формування артистизму як особистісного виміру музично-педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя мистецтв в умовах фахової підготовки* / Л. Ф. Мержева // *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 139. – С. 187-190.

2. Сергєєва І. І. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* / І. І. Сергєєва. – 2012. – Вип. 38. – С. 128-135.

3. Стихун Н. В. *Тенденції розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва у практиці роботи сучасних вітчизняних шкіл* / Н. В. Стихун // *Освітологічний дискурс: електрон. наук. фахове вид.* – 2017. – № 1–2(16–17). – С. 212–226.

НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОСМИСЛОВОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Шипелік Т. В.

аспірант

**Інститут спеціальної педагогіки Національної академії
педагогічних наук України м. Київ, Україна**

Постановка проблеми. Нове бачення спеціальної освіти гостро піднімає проблему підготовки дитини з особливими потребами до реального життя. Сучасні інноваційні освітні технології орієнтовані на наступні критерії до навчальних закладів: замість лекцій самостійне навчання, перехід від основних предметів до міждисциплінарних курсів, замість постійного перебування у стінах навчального закладу до віртуального та віддаленого навчання, від сидіння на академічних уроках до набуття компетенцій, замість ізоляції від реального світу до співпраці з реальним світом, допомога у зрівнянні можливостей для всіх [2, с. 269-270]. У сучасній науці з'явилося поняття «інноваційна активність особистості», яка: «перебуваючи у стані постійної готовності, швидко та й легко реагує на будь-які несподівані зовнішні впливи, негативні чи позитивні, і спрямовує їх у русло власного життєвого світу» [1, с. 12].

«Інноваційна активність особистості» тісно пов'язана із становленням смисложиттєвої сфери особистості особливо у підлітковому віці. Незрілість особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями суттєво ускладнює включення таких дітей в освітнє середовище однолітків без порушень інтелектуального функціонування.

Метою даної статті є аналіз розвитку смисложиттєвої сфери у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню на основі експериментального матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Ця стаття є фрагментом дослідження психологічних особливостей становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Дослідження впливу життєво-смислової сфери на особистісне становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями проводилося на базі школи-інтернату № 12 м. Києва, школи-інтернату № 26, а також Київської міської клінічної психоневрологічної лікарні № 1 ім. акад. І. П. Павлова. Основну групу склали 150 підлітків з легкою розумовою відсталістю (F70) у віці 14-15 років. Контрольну групу склали 104 підлітки з нормальним інтелектом, школярі середніх загальноосвітніх шкіл Подільського району м. Києва.

Для вивчення життєвосмислової сфери підлітків в ході констатувального етапу дослідження були використані наступні методики: тест «смисложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтєєва, методика «життєве призначення» О. Моткова, методика «тип мислення» в модифікації Г. Резапкіної.

Рівень гармонійності особистості для оцінки оптимальності особистісного розвитку підлітків вивчався за допомогою методики «Базові прагнення» О. Моткова. На основі отриманого показнику «гармонійність ядра особистості» були виділені

наступні групи підлітків: «високогармонійні», «середньогармонійні» та «низькогармонійні». У контрольній групі у 91 підлітка (87,5%) переважає середній рівень психологічної організації особистості (середньогармонійні підлітки); у основній групі у 124 підлітків (82,7%) переважає низький рівень (низькогармонійні підлітки).

За прояви суб'єктної активності особистості відповідають управляючі структури психіки: саморегуляція і смисложиттєва регуляція, котра відповідає за пошук смисложиттєвих орієнтирів і є головним завданням підліткового віку для планування майбутнього.

За даними діагностичного експерименту всі показники за шкалами тесту «смисложиттєвих орієнтацій» у більшості підлітків з інтелектуальною недостатністю діагностуються на низькому рівні: «цілі» – 140 підлітків (93,3%); «процес» – 137 підлітків (91,3%); «результат» – 142 підлітка (94,7%); «локус контролю – Я» – 131 підліток (87,3%); «локус контролю – життя» – 148 підлітків (98,7%).

Результати проведеного дослідження свідчать, що чим вище рівень гармонійності особистості, тим вище показники за тестом «смисложиттєвих орієнтацій». Високий рівень показнику «осмисленість життя» не зустрічається у підлітків з інтелектуальними порушеннями, також немає серед цієї групи і «високогармонійних» школярів. За даними діагностичного експерименту у 148 підлітків основної групи виявлений низький рівень показнику «осмисленість життя», що значно більше в порівнянні з контрольною групою (3 підлітки), ($p < 0,01$).

З базовим прагненням до розвитку пов'язана система життєвих призначень людини, яка досліджується методикою «Життєве призначення» за допомогою 4 пар полярних орієнтацій: «творець-виконавець», «керівник-підлеглий», «підтримка себе-підтримка інших», «духовна – ситуативна». Для оптимізації розвитку найбільш важлива вираженість творчої й духовної орієнтацій. Як показали результати дослідження, становлення цих орієнтацій знижується із зменшенням рівня гармонійності: творча – з 39,4% у контрольній групі підлітків до 1,3% у основній; духовна – з 30,8% у контрольній групі до 7,3% у основній ($p < 0,01$). Вираженість альтруїстичної орієнтації (підтримка інших) також падає із зниженням рівня гармонійності з 75,9% у контрольній групі до 21,3% у основній ($p < 0,01$).

Із смисловою діяльністю пов'язано гармонійне здійснення життєвих призначень. Згідно з даними нашого дослідження в основній групі підлітків немає респондентів з високим рівнем показнику «гармонійність здійснення життєвих призначень», у 35 підлітків (23,3%) виявлений середній рівень цього показнику та й у більшості підлітків – 115 досліджуваних (76,7%) діагностується низький його рівень. Низький рівень даного показнику у підлітків основної групи обумовлений наступними внутрішньоособистісними факторами: переважанням зовнішнього локусу контролю над внутрішнім, низькою усвідомленістю життєвих призначень, слабкою вірою в здійснення життєвих призначень, слабкою усвідомленістю життєвих призначень, ригідністю життєвих призначень. У контрольній групі немає підлітків з низьким рівнем показнику «гармонійність здійснення життєвих призначень», у 93 підлітків (89,4%) виявлений середній рівень цього показнику й у 11 підлітків (10,6%) діагностується високий його рівень.

Методика «Тип мислення» виявляє рівень розвитку наступних видів мислення: наочно-дієвого, абстрактно-символічного, словесно-логічного, наочно-образного та творчого.

Дослідження за методикою «Тип мислення» показало слабкість розвитку абстрактно-символічного і творчого видів мислення у підлітків основної групи. Низький рівень розвитку абстрактно-символічного мислення виявлений у всіх підлітків основної групи (100%), творчого – у 121 підлітка (80,7%). У підлітків

основної групи краще розвинені «наочно-дієве» й «наочно-образне» види мислення, або вони значно поступаються за розвитком цих видів мислення підліткам контрольної групи. В основній групі підлітків переважає середній рівень наочно-дієвого мислення – 125 підлітків (83,3%). У 4-х підлітків (2,7%) з легкою розумовою відсталістю продіагностований високий рівень наочно-дієвого мислення й у 21-го підлітка (14%) – низький рівень. У контрольній групі у 62-х підлітків (59,6%) переважає високий рівень наочно-дієвого мислення та у 42-х школярів (40,4%) – середній рівень. У контрольній групі немає підлітків з низьким рівнем наочно-дієвого мислення.

У основній групі у 3-х підлітків (2%) продіагностований високий рівень наочно-образного мислення, у 111-ти підлітків (74%) середній рівень й у 36-ти підлітків (24%) низький. У контрольній групі переважають підлітки з високим рівнем наочно-образного мислення – 70 осіб (67,3%), у 32-х школярів (30,8%) виявлений середній рівень даного виду мислення й у 2-х школярів (1,9%) низький.

Висновки. У підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню життєво-сміслова сфера знаходиться на низькому рівні розвитку, що ускладнює загальну конструктивність особистості підлітків зазначеної категорії.

Література:

1. Боковець О.І. Інноваційна активність особистості як предмет психологічного аналізу // *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: збірник наукових праць міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26-27 жовтня 2018 р.)* – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. – Ч. 1. – С. 12-14.
2. *Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя / пер. з англ. Надія Борис.* – К.: Наш формат, 2018. – 312 с.
3. Леонтьев Д.А. *Тест смысловжизненных ориентаций (СЖО).* – М.: Смысл, 1992. – 16с.
4. Мотков О.И. *Методика «Жизненное предназначение».* / Газ. «Школ. психолог», 1999, № 15. С. 8-9.
5. Мотков О.И. *Личность и психика: сущность, структура и развитие.* – Самара, ИД «Бахрах-М», 2008. – 160 с.
6. *Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко.* Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – 371 с.

НАПРЯМ 6. ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПОВЕДІНКИ ЮНАКІВ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

Бірюченко В. П.

студентка

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

Постановка проблеми. Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх всебічного вивчення

з метою нівелювання негативних наслідків та якнайповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості. Знання чинників, які можуть впливати на поведінку людини у конфлікті дозволяє сформулювати навички

успішного його вирішення. Така робота надає особистості інформацію про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного та соціального життя.

Рефлексивність являє собою властивість, що дозволяє усвідомлювати та перебудовувати власну діяльність. Рефлексія традиційно розглядається як механізм психіки, що дозволяє особистості з одного боку зберігати свою цілісність, а з іншого визначати власні суперечності та внутрішні конфлікти. Відомо, що юнацький вік є чутливим щодо розвитку складових самосвідомості особистості, становленню її ціннісно-сислової сфери, її ставленню до світу, самовизначенню, формуванню життєвої позиції, а, отже, є чутливим для розвитку рефлексії.

У сучасній українській психологічній науці спостерігається зростання інтересу науковців до проблеми рефлексії та вивчення її особливостей на різних етапах онтогенезу. Зокрема, емпіричне дослідження місця рефлексивності в системі особистісних властивостей підлітків та юнаків здійснено М.В. Григорович [1], Е.В. Заї-кою [3, 4], О.Г. Мирошник [6] та ін.

Мета дослідження – визначити особливості зв'язку між рефлексивністю юнаків та особливостями їхньої конфліктної поведінки.

Результати наукової розвідки показали неоднозначність розуміння явища рефлексії у психологічній науці [7]. В. В. Давидов, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов визначають рефлексію як рівень ієрархічно організованого мислення, А. В. Карпов – як мета інтегральний процес третього рівня, що забезпечує довільність регуляції діяльності та поведінки, В.І. Слободчиков – як центральний феномен суб'єктності, С. Д. Максименко – як умову розвитку внутрішнього світу особистості, Г. П. Щедро-вицький – як механізм виникнення нової діяльності, В. В. Знаков – як механізм самопізнання та саморозуміння.

Поширеним у науковій літературі є підхід А. В. Карпова, який розглядає рефлексію як базову властивість особистості, що забезпечує усвідомлення і регуляцію людиною своєї діяльності та сприяє ефективній взаємодії її зі світом [5]. Дослідник

характеризує онтологічні аспекти рефлексії та визначає її як психічний процес, стан та психічну властивість одночасно.

Особистісний ріст, розвиток індивідуальності юнаків відбувається в процесі усвідомлення ними сенсу життя. Самовизначення та набуття особистісної ідентичності, що починається у підлітковому віці супроводжується необхідністю долати труднощі та зовнішні та внутрішні протиріччя. Значний вплив на ефективність їх подолання здійснює рефлексія, зокрема її особистісний тип [1]. Отже, можна припустити наявність зв'язку між структурно-функціональними характеристиками рефлексивності та способами реагування юнаків у міжособистісному конфлікті.

Для визначення природи цього зв'язку використовувались такі методи емпіричного дослідження: методика «Діагностика рівня конфліктності особистості», що дозволяє визначити рівні конфліктності; методика діагностики реагування у конфлікті Томаса-Кілмена (адаптація Н. В. Грішиної); методика діагностики рефлексивності А. В. Карпова та В.В. Пономарьової; методика діагностики рівня та спрямованості рефлексії М. Гранта.

Дослідження проводилося на базі Полтавської ЗОШ № 9. До вибірки увійшли 30 учнів 10-11 класів віком 16-17 років, з них 23 хлопця та 7 дівчат.

Завдання дослідження полягало в пошуку взаємозв'язків між конфліктною поведінкою та особливостями рефлексивності юнаків. Вирішення цього завдання включало діагностику різних аспектів рефлексії (рівень розвитку, спрямованість, часові ознаки) та діагностику конфліктності, а саме – рівень конфліктності особистості та стиль поведінки у конфлікті. Загалом результати дослідження показали, що у вибіркової сукупності низький рівень конфліктності мали 41% юнаків, 33% – середній рівень, 26% респондентів мали високий рівень конфліктності. Аналіз домінуючих стратегій поведінки показав, що стратегію конкуренції виявили 30% респондентів, співпраці – 26%, компромісу – 26%, пристосування – 10%, уникнення – 23%. Високого рівня рефлексивності серед опитаних не було виявлено. Низький рівень рефлексивності мали 40% респондентів, 60% опитаних учнів мають середній рівень розвитку рефлексивності.

Серед опитаних, більшість звертають свою увагу й аналізують події, які пов'язані саме з майбутнім, про що свідчить домінування перспективної рефлексії – 53% старшокласників. Для них характерно прагнення аналізувати майбутню діяльність та поведінку, планувати її, прогнозувати можливі варіанти рішень та інше. Визначенні особливості часового вектору рефлексивності пояснюються віковими чинниками. Орієнтація на майбутній час є характерною ознакою особистості юнаків [1, 3]. Для 30% опитаних характерна ретроспективна рефлексія. Ці старшокласники здатні до аналізу виконаної діяльності і минулих подій. Така рефлексія слугує аналізу та оцінці подій, що мали місце у минулому. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого у минулому досвіду. Серед опитаних юнаків 17% респондентів за результатами дослідження мають високий рівень саморефлексії. Такі учні добре розуміються на власних почуттях, здатні правильно інтерпретувати свій емоційний стан, не знаходяться у «суперечці» з собою, здатні у доступній формі пояснити свої думки та почуття як собі так і оточуючим. Натомість 30% досліджуваних продемонстрували низький рівень саморефлексії. Такі юнаки здатні аналізувати свої почуття та думки, однак деколи це може мати вигляд занурення в себе, сповільненості дій, накручування себе й може призводити до ригідності їх дій. Орієнтація юнаків на свій внутрішній світ пояснюється, перш за все, віковими чинниками. Так, більшість дослідників зазначає, що юнаки особливу увагу приділяють аналізу особистісних якостей, мають план їх розвитку у відповідності з обраною референтною групою, будують цільову програму майбутнього власного життя [1, 3]. Діагностика соціорефлексії показала: 19% дослід-

жуваних мають високий рівень соціорефлексії, 62% – продемонстрували середній рівень соціорефлексії, 19% – низький рівень. Соціорефлексія відображає усвідомлення індивідами соціальних інтересів, цінностей та розуміння ними закономірностей соціальної дійсності. Респонденти з низьким рівнем більше схильні орієнтуватися на власні думки та переживання, не надають великого значення розумінню соціальних явищ та процесів та не черпають суспільний життєвий досвід.

Процедура порівняльного аналізу надала можливість визначити наявність відмінностей особливостей конфліктної поведінки у респондентів із з різними параметрами розвитку рефлексивних процесів. Статистичні відмінності у рівні розвитку рефлексивності виявлено у юнаків з орієнтацією на компромісний стиль поведінки у конфлікті (23% середній рівень та 3% низький рівень). Для інших стилів реагування у конфлікті відмінностей не виявлено. Аналіз особливостей саморефлексії та соціорефлексії у респондентів із різними ознаками конфліктної поведінки показав, що у юнаків із високим рівнем як саморефлексії так і соціорефлексії домінуючим стилем реагування виявився компроміс (10% та 13% відповідно від загальної кількості опитаних). Також і при середньому рівні вираженості обох видів спрямованості рефлексії домінуючим типом поведінки у конфлікті виявився тип «суперництво» (20% саморефлексії і 23% соціорефлексії). При низькому рівні саморефлексії домінував тип «співпраця» (10% опитаних), а при низькому рівні соціорефлексії – «уникнення» – 7% респондентів. Отже характерним стилем реагування юнаків з високим рівнем розвитку саморефлексії та соціорефлексії був компроміс – конструктивний стиль поведінки при зіткненні інтересів.

Результати аналізу можна пояснити таким чином. Юнаки з оптимальним розвитком рефлексивних процесів проявляють більш продуктивну поведінку у міжособистісному конфлікті, тому що у процесі рефлексії вони мають можливість усвідомлювати свої почуття і переживання та почуття і переживання опонента, побачити конфліктну ситуацію начебто з боку, що сприяє більш правильній оцінці власної поведінки.

Висновки. Рефлексія у конфлікті є важливим елементом суб'єктивної сторони конфлікту і необхідним інструментом успішного протистояння для кожної з конфліктуючих сторін. Оскільки результатом рефлексії є суб'єктивна «картина» власної діяльності, то саме рефлексивні процеси і усвідомлення ситуації забезпечують оцінку можливих варіантів дій у конфліктній ситуації.

Аналіз рефлексивності і конфліктності юнаків показав, що оптимальний розвиток рефлексивних процесів сприяє конструктивній поведінці юнаків у міжособистісному конфлікті.

Література:

1. Григорович М. В. *Особистісна рефлексія як чинник розвитку особистості підлітка* / М. В. Григорович // *Молодий вчений*. – 2011. – № 6. Т. 2. – С. 92-94.
2. Долинська Л.В. *Психологія конфлікту. Навчальний посібник для ВНЗ (рек. МОН України)*. / Л. В. Долинська, Матяш-Заяц Л. П. – К.: Каравела, 2017. – 304 с.
3. Заика Е. В. *Рефлексивность как компонент структуры личности старшеклассников* / Е. В. Заика, А. А. Макаров // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, 2016. – Вип. № 59. – С. 21-26.
4. Заика Е. В. *Соотношение рефлексивности, эмоционального интеллекта и профессиональной самоидентификации у старших школьников* / Е. В. Заика, В. В. Сервинский // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, 2017. – Вип. № 62. – С. 48-52.
5. Карпов А. В. *Психология рефлексивных механизмов деятельности* / А. В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 391-396.

6. *Мирошник О.Г. Рефлексивні процеси та емоційний інтелект у ранньому юнацькому віці // О.Г. Мирошник // Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. – Вип. № 5. – С. 143-147.*

7. *Семенов И.Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества. М., 2003. – С. 168-192.*

ПАРАДИГМА ЛЮБОВІ (СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ)

Озерський І. В.

*доктор юридичних наук, доцент, радник юстиції, академік МКА,
професор кафедри цивільного та кримінального права і процесу*
**Чорноморський національний університет імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна**

Виногородська Є. С.

студентка факультету психології
**Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна**

За статистичними даними останніх років, значна частина шлюбів української молоді завершується розлученням через декілька років існування молодої сім'ї. Успішність та тривалість конструювання особистості своїх шлюбно-сімейних взаємин, на думку О. Гріньової, «значною мірою обумовлюється її здатністю до кохання, що включає як романтичні когніції й переживання, так і вибір тієї чи іншої стратегії романтичних взаємин» [1, с. 236]. Цю позицію обстоює О. Золотюк, вважаючи, що однією з найскладніших і найактуальніших проблем розвитку населення України у сімейній сфері є нестабільність шлюбних відносин, високий рівень розлучень шлюбних пар [2].

Як слушно зауважив С. Отчич, «в усі часи люди говорили про любов, закликали до любові, прагнули до любові, але чим відрізняється любов від інших почуттів і емоцій, так до кінця і не розкрили» [3, с. 370]. Насамперед варто нагадати, що феномен «любові» як в Україні, так і світі, вивчали різні психологічні школи, наприклад: – психодинамічний напрям (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Еріксон); – гештальт-психологія (І. Польштер, М. Польштер); – біхевіоризм та небіхевіоризм (Б. Скінер, с. Каслер); – когнітивна психологія (С. Шехтер, А. Арон); – гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл); – соціально-психологічний напрям (Т. Кемпер, Е. Уолстер).

Традиційно в українській мові та етнонаціональному повсякденні співіснують два близьких поняття – «любов» і «кохання». З точки зору української мови ці слова є синонімами, що підтверджується існуючими словниками. Проте, маємо зазначити, що слово «кохати» набуло дещо інших відтінків, аніж термін «любов». Парадигма змісту терміну «кохати» більш широко використовується для позначення та виявлення почуття до протилежної статі, чи залежно від особистої сексуальної орієнтації й до іншої людини, в контексті статевого потягу, а не дружніх чи родинних почуттів [3, с. 372].

Так, на відміну від близької сусідки Росії, де терміном «любов» позначаються як фізичні так і духовні параметри стосунків чоловіка та жінки, в Україні з її багатим мовним арсеналом, існує два терміни «кохання» і «любов». В англійській мові є лише слово «*love*» для позначення відчуттів як до батьків та друзів, так і до коханої людини. Тому фразу «*I love you*» слід перекладати відповідно до контексту, залежно до кого відбувається звернення. У свою чергу, в іспанській мові так само є іменник «*el amor*», який вживається в обох випадках. Так, в іспанській «*Te quiero*» кажуть батькам та друзям, а «*Te amo*» коханим. У польській мові ситуація аналогічна зі словом «*miłość*» (принаймні, так каже гугл-перекладач), в німецькій – «*die Liebe*» [4].

Якщо проаналізувати всі наявні та доступні тлумачні словники української мови, то можна констатувати, що по суті, копіями 11-томного «Словника української мови» виданого в 1970-80 рр. У згаданому словнику «любов» трактується як «почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі», а термін «кохання» фактично ототожнюється за змістом з терміном «любов» без роз'яснення якихось лексико-практичних, етимологічних відмінностей між цими словами. Натомість, психологічний словник трактує «любов», як почуття, що виражає емоційно-ціннісне ставлення до того чи іншого об'єкта (людини, батьківщини, сім'ї, міста, істини, людства, релігії і т. д.); прагнення бути з максимальною повнотою представленим своїми особистісно значущими почуттями в життєдіяльності іншого, таким чином, щоб пробудити в нього потребу у відповідному почутті тієї ж інтенсивності і стійкості [5, с. 132].

Втім, на слушну думку деяких вітчизняних вчених «коханням» для українців є фізіологічна пристрасть одне до одного, а «любов» містить духовну близькість, психологічне сприйняття чоловіком та жінкою одне одного [6]. Слід зауважити, що термін «кохання» більше вживається для опису стосунків між чоловіком та жінкою зі статевим відтінком, оскільки в слові «кохати» є більше пристрасті, а термін «любов» підходить для опису ніжних почуттів [4]. Розглядаючи любов як цілеспрямований мотиваційний стан, в ній вбачають основні людські стимули, такі як голод, спрага, сон. Так, коли людина любить, вона гарнішає, молодіє, змінює свій внутрішній світ, стає щасливою [7], адже «любов» – це різновид дуже складної потреби, сформованої впливами соціального середовища, етикою і світоглядами даного суспільства» [8].

На нашу думку любов може розумітися і визначатися через почуття щастя, спокою, душевної втіхи, радості, піднесення, творчості. А вимірюватися любов повинна лише щастям та нескінченністю. При чому любов значно ширше поняття, ніж кохання та може стосуватися близьких людей, тварин, рослин тощо. У свою чергу кохання, це з нашої точки зору лише мірило тілесної втіхи та статевого задоволення фізіологічної потреби, яка сама по собі у кожному віці має свою завершеність. Саме після цієї фази у сімейному житті подружжя має відбутися вдала трансформація «кохання» в дружбу, зважаючи на те, що любов як почуття все ж має свою ліквідність (перетворення у певний, тривалий період часу в щось інше – огиду, відразу, звичку, дружбу, партнерство як спільний бізнес чи інша кооперація). Вважаємо, що стосунки двох людей у первинному їх форматі мають відбутися як дружні, адже якщо це останнім вдасться, то після природного зітління любові та кохання шлюбно-сімейні стосунки будуть збережені завдяки умінню дружити одне з одним до кінця свого життя.

Тому, у цьому разі стосунки, взаємини людини у шлюбі можна представити наступною формулою: «симпатія – дружба – кохання – любов – дружба». Цікаво, що з точки зору психології, «закоханість» – це здебільшого пристрасне кохання, для якого властивий стан афекта [9]. Як пише з цього приводу І. Панченко, щоб збудити «центр кохання», не обов'язково закохуватися, а можна, скажімо, вжити дозу кокаїну. Авторка констатує, що «кохання діє на людину як наркотик (але не будь-який, а

такий, що активізує дофамінну систему) [7]. Дані функціональної магнітно-резонансної томографії (МРТ) мозку показали, що коли учасники дивляться на фотографії коханої людини, активація відбувається в областях мозку, які пов'язані з мотивацією для отримання нагороди (області мозку, які можуть викликати ейфорію). Закохані демонструють усі типові симптоми адикції: фокусування на об'єкті, obsesивне мислення, палке, нездоланне бажання, спотворені уявлення про реальність та готовність іти на величезний ризик [10].

Вчена Х. Фішер, на ґрунті проведеного МРТ, стверджує, що мозок закоханої людини дивовижно схожий на мозок наркозалежного, а відтак низький рівень серотоніну може призвести до одержимості й ревнощів у відносинах. Вчена фактично заперечує розуміння «любові» як позитивної емоції, оскільки в усіх її піддослідних було виявлено знижений рівень серотоніну. Більш несподіваним фактом стало те, що він дорівнював рівню людей, які страждають obsesивно-компульсивним розладом. Беручи до уваги той факт, що кохання має багато спільного з іншими залежностями, недивно, що, коли піддослідним показували фото тих, кого вони люблять, їх мозок виглядав так само, як мозок наркомана при ломці [11].

Однак, варто зазначити, що любов між чоловіком і жінкою буває дуже різна, як наприклад: закоханість і зріла любов, любов – пристрасть і любов-звичка, любов споживча і любов яка віддає [12]. Слід зазначити, що проведеними дослідженнями доведено, що в сучасному українському суспільстві жінки більш прагматичні, а тому при виборі любовного партнера вони орієнтовані на матеріальний добробут, ніж на романтичні почуття [3, с. 376]. Звичайно, що у чоловіків такі характеристики спрацьовують навпаки. За деякими масштабними дослідженнями проведеними в США, Європі та Україні чоловіки виявилися більш схильними до моногамності у стосунках з жінками та показали більш низький коефіцієнт частоти зміни партнерок для сексу, натомість «слабка половина», навпаки перевищила таку частоту аж на 15% [13].

Соціальний тригер руйнування та спотворення сприйняття «любові» як духовного, на нашу думку, початку соціалізації особистості криється у сучасній дещо завуальованій пропаганді зі сцени театру, екранів телевізора, вуличних білбордів сцен сексу, еротики, розбещення, насилля, ганебного зваблення, зневаги моральних цінностей любові, інституту побудови сім'ї тощо. Так, наприклад, лише на початку січня 2019 року на одному з національних каналів демонструвались низка частин художнього фільму «Агент 007», де головний герой фільму (один у всіх трьох частинах) хаотично вступає у статевий зв'язок то з однією, то з другою жінкою. До того ж, жінки у кожній частині фільму змінювались новими героїнями (всього шість різних жінок), а герой фільму не змінювався як і його «героїчне» кохання. Ось так, нашу молодь з екранів телевізора націлюють на істинну «любов». Отож, виходить, що кожна людина має самостійно збалансовувати ціннісні орієнтири дружби, любові та кохання.

Література:

1. Гріньова О. М. Теоретичні аспекти вивчення кохання особистості на етапах дорослішання. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/12/56.pdf>
2. Золотнюк О. П. Феномен любові у соціологічному дискурсі. URL: <http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.19.55.pdf>
3. Отчич С. В. Стереотипи любовних стосунків у гендерному аспекті. URL: <http://problempsa.at.ua>
4. Різниця між словами «любов» та «кохання» URL: <https://ukrainian.stackexchange.com/questions/282/>

5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. *Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия*. Мн.: Хэлтон, 1998. С. 131–132.
6. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. *Стать та сексуальність: психологічний ракурс: навч. посіб.* Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 1999. – 384 с.
7. Панченко І. В. *Феномен «кохання»* URL: http://www.psyh.kiev.ua/Панченко_І.В.
8. Ильин Е. П. *Психология общения и межличностных отношений*. URL: <http://books.google.com.ua/books>
9. Изард К. Э. *Психология эмоций / Пер. с англ.* СПб.: «Питер», 1999. – 464 с.
10. Фішер Х. *Почему мы любим? («Why we love»)*. URL: http://loveread.ec/view_global.php?id=44532
11. *5 фактів про кохання з точки зору науки*. URL: <https://inspired.com.ua/practice/people/love-neuroscience>
12. Ильин Е. П. *Эмоции и чувства*. СПб.: Изда-тельство Питер, 2001. – 752 с.
13. *Жінки зраджують частіше, ніж чоловіки* URL: <https://www.google.com/amp/s/www.obozrevatel.com/news>

НАПРЯМ 7. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Денисенко К. О.

магістрант кафедри педагогіки та психології

Університет імені Альфреда Нобеля

м. Дніпро, Україна

Останнім часом в Україні все частіше можна зустріти такі словосполучення як «внутрішньо переміщена особа» або «вимушено переміщена особа». Це пов'язано це з тим, що на сході країни спостерігається складна соціально-політична ситуація, внаслідок чого кількість таких людей в Україні продовжує збільшуватися.

Унаслідок воєнного конфлікту, що продовжується на сході України та подій, що відбулися в Криму, значна кількість людей цілими родинами вимушені залишити свої місця проживання, що негативно впливає на їх фізичний та психологічний стан. У такої категорії осіб спостерігається зниження соціальної активності в новому незвичному для них середовищі, виникають проблеми з адаптацією, значно погіршується якість життя. Активне обговорення та вирішення проблем внутрішньо переміщених осіб зумовлене необхідністю якомога швидше знайти шляхи вирішення різноманітних завдань, що на сьогодні постали перед суспільством та стабілізувати ситуацію, що виникла. Одним із першочергових завдань покращення соціально-психологічних умов вимушеного переселення є полегшення процесу соціально-психологічної адаптації та залучення таких осіб до повноцінної життєдіяльності в новому соціальному оточенні.

Внутрішньо переміщені особи (ВПО) – це громадяни України, іноземці або особи без громадянства, які перебувають на території України на законних підставах та мають право на постійне проживання в Україні, які були вимушені залишити своє місце проживання в результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, проявів насильства, тимчасової окупації, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій техногенного чи природного характеру [1, с. 124].

Внутрішньо переміщених осіб відносять до групи внутрішньої міграції, що зумовлена некерованими факторами, такими як природні катаклізми, військові сутички та інше [4, с. 7].

До причин вимушеного переселення, які загрожують безпеці громадян України, відносять: соціальні зіткнення, що відбуваються з застосуванням насильства; переслідування за національними, релігійними, політичними та іншими мотивами, які проявляються в різних видах дискримінації цивільних прав (у сфері навчання, праці, соціального захисту); зміну політичного устрою або політичної ситуації, що стає причиною уразливого становища окремих людей або соціальних груп, наприклад, військовослужбовців, екологічні катастрофи [2, с. 96].

Таким чином, відмінності між внутрішньо переміщеними особами та мігрантами полягають саме в тих обставинах, що стали причиною їх переселення.

Учасниками міграційного процесу є дві сторони. Перша з них – мігранти, займає активну позицію, а інша – населення, що приймає, дотримується пасивної позиції. Тобто виникає необхідність у взаємному пристосуванні шляхом безпосередньої взаємодії [3, с. 18].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пояснення проблем соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб в сучасних умовах існування українського суспільства. Вимушена міграція є однією з найскладніших проблем, з якими зіткнулося українське суспільство. Також вважаємо за необхідне визначити соціально-психологічні чинники підвищення суб'єктивного благополуччя вимушених мігрантів, що стане передумовою для вдосконалення соціально-психологічної роботи з особами, які вимушено покинули місця свого проживання з метою підвищення якості їхнього життя.

Особливості переживань та психічні стани вимушених переселенців у своїх дослідженнях розглядали: А. Furnham, S. Bochner – як культурний шок, Р. Аніс, Дж. Вестермайер, Дж. Бері – як стрес акультурації.

Проблеми адаптації особистості в різних соціальних групах досліджувалися такими вченими як І. Георгієва та А. Хохлова. Різні аспекти соціально-психологічної адаптації представлено в дослідженнях вітчизняних учених: Т. Титаренко (соціально-психологічна профілактика порушень адаптації), О. Блинова (взаємозв'язок психологічного благополуччя та успішності адаптації мігрантів), В. Серета, О. Міхеєва (мотиви, що спонукали до переміщення людей, серед яких або нестерпні умови проживання, що є характерною ознакою для переселенців із Криму, або пряма загроза життю для переселенців зі сходу країни), М. Колодій (ставлення приймаючої громади до переселенців) та інші.

Психологічні, соціальні та культурні фактори, що впливають на наслідки міграції досить різноманітні та набули останнім часом детального вивчення в дослідженнях зарубіжних науковців (Р. Ейдер, М. Баркер, Ф. Нето), враховуючи які можна говорити про реальну можливість впливу на успішність адаптації внутрішньо переміщених осіб.

У той же час відсутність історичних світових аналогів вирішення проблем вимушеної міграції, подібних до тих, що виникли в Україні, вимагає від дослідників негайного і серйозного теоретичного осмислення та практичного вирішення даної проблеми. Прийшов час дати загальну й цілісну картину процесу адаптації вимушених переселенців, розкрити психологічні механізми міграційної та адаптаційної поведінки переселенців, що дозволить досягти більш глибокого розуміння суті даного явища, знайти йому адекватне пояснення. Виявлення основних факторів і умов, що сприяють або, навпаки, перешкоджають успішності соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців, в свою чергу, сприятиме виробленню адекватної міграційної політики в нашій країні й надання дієвої соціально-психологічної допомоги даній категорії населення [2, с. 96].

Отже, проблема вивчення соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб в Україні полягає в необхідності вдосконалення соціально-психологічної роботи з даною категорією населення.

Особливе значення для розробки теоретико-методологічного підґрунтя нашої проблеми мали методи та методики, які ввійшли в програму емпіричного дослідження: 1) багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛО-АМ), використання якого дозволило оцінити адаптаційні можливості внутрішньо переміщених осіб через оцінку психологічних характеристик, що є найбільш значущими для регуляції психічної діяльності й процесу адаптації в цілому; 2) контент-аналіз документів (планів роботи соціальних працівників з внутрішньо переміщеними особами); 3) опитувальник – «Шкала оцінки важкості впливу травматичної події», що спрямований на вияв симптомів трьох основних критеріїв посттравматичного стресового розладу: нав'язливості, уникнення, підвищеної збудливості.

Взаємозв'язок даних методів дозволяє досліджувати соціально-психологічні феномени адаптації через призму обумовленості психічних явищ, урахувавши при цьому вплив на її успішність цілого комплексу політичних, соціальних, соціально-психологічних і індивідуально-особистісних факторів.

Зазначимо основні принципи та технології надання соціально-психологічної допомоги, які ми застосовували у роботі з внутрішньо переміщеними особами. Крім того, нами визначено основні позитивні стратегії подолання кризових життєвих ситуацій (рис. 1).



Рис. 1. Позитивні стратегії подолання кризових життєвих ситуацій

Науковцями складено перелік сучасних соціально-психологічних стратегій, які розглядаються як свідома поведінка особистості, що спрямована на усунення соціальних чинників чи адаптацію до них адекватними способами (рис. 2): *блок активних стратегій* (дії, що ведуть до усунення джерела стресу – планування, пошук активної соціальної підтримки, позитивне тлумачення та зростання, прийняття відповідальності); *блок емоційних стратегій*, які не пов'язані з активним життям – пошук емоційної та соціальної підтримки, пригнічення конкуруючої діяльності; третій блок поведінкових стратегій не є адаптивними, проте іноді допомагає особистості в умовах кризової ситуації дистанціюватись від неї і знайти оптимальний варіант вирішення проблеми (заперечення стресової події, мисленнєве та поведінкове відсторонення від неї; іноді навіть конфронтативна поведінкова стратегія – емоційний напад, агресивна поведінка).

Як засіб оптимізації адаптації до кризових ситуацій окремо розглядається використання методик психоемоційної саморегуляції, серед яких – стратегії продуктивного (пошук соціально-психологічної підтримки, гнучкість, оптимізм, включеність у вирішення проблеми) та непродуктивного життя (занурення у негативні переживання, самозвинувачення чи звинувачення інших), а також пасивні та активні стратегії.

До перших віднесені ухиляння, відмова від вирішення труднощів, втеча від проблем. Активні стратегії включають дві складові: оволодіння ситуацією шляхом її перетворення та подолання емоційного дистресу, зміною власного ставлення до ситуації.



Рис. 2. Сучасні соціально-психологічні стратегії подолання життєвих кризових ситуацій

Отже, як соціально-психологічне явище адаптація визначається як процес входження особи в певну групу, засвоєння нею норм, відносин та отримання певного місця у структурі відносин між членами групи, усвідомлення проблем, що можуть виникнути. Найважливішою умовою успішної адаптації є свідома діяльність, що включає в себе безперервний обмін з іншим соціальним середовищем, з приймаючою громадою. Це можливо лише за умови усвідомлення себе як суб'єкта цього процесу та відповідності прагнень особи, що має цей статус цілям та завданням приймаючого середовища. На цей процес впливають соціальні установки, ціннісно-мотиваційні утворення, стратегії поведінки внутрішньо переміщених осіб, сприйняття громади чи громадою, відповідність самооцінки та рівня домагань цих осіб їхнім реальним можливостям та умовам нового соціального середовища тощо.

Розглядаючи можливі проблеми, що можуть виникнути у внутрішньо переміщених осіб в процесі соціально-психологічної адаптації, не можна не зважати на чинники, що впливають на її успішність. За час досліджень даної проблематики створено декілька їх класифікацій. Як вже зазначалося вище, виокремлюються об'єктивні та суб'єктивні чинники. Також визначають зовнішні та внутрішні, індивідуальні та групові, глобальні, регіональні тощо. Впливає на успішність соціально-психологічної адаптації і попередній досвід переміщеної особи та характер можливої отриманої психологічної травми.

Також варто обов'язково врахувати, що одним із найважливіших показників успішної адаптації внутрішньо переміщеної особи до умов зміненого соціального оточення є ступінь задоволеності особою чи групою різними сторонами своєї життєдіяльності та соціальна підтримка приймаючої громади.

Отже, теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб дозволив визначити її як процес інтеграції в систему соціально-психологічних зв'язків та стосунків, що виникають в новому соціальному середовищі їхньої життєдіяльності. Як соціально-психологічне явище адаптація таких осіб розглядається як процес входження особи в певну групу, засвоєння нею норм, відносин та отримання певного місця у структурі відносин між членами групи. Значний вплив на успішність цього процесу здійснюють особливості обраної стратегії та її відповідність конкретній ситуації. Процес інтеграції внутрішньо переміщених

осіб здійснюється через набуття певного соціального статусу, коригування соціальних уявлень, переживань та поведінки, що призводить до відповідності очікувань особистості та групи, до подолання соціальної дезадаптації.

Успіх адаптації внутрішньо переміщених осіб багато в чому залежить від них самих, від перегляду життєвого шляху, придбання задоволеності від зробленого вибору і здійснення сенсу життя. Необхідна тільки підтримка цих осіб з боку фахівців – психологів, соціальних працівників. Тут можуть бути виділені два основні напрями соціально-психологічної підтримки:

а) психологічне консультування та соціально-психологічна реабілітація осіб з вираженим посттравматичним синдромом, психологічна підтримка внутрішньо переміщених осіб, які пережили психічну травму в результаті військових зіткнень, що мають місце на Сході країни; подолання кризових станів особистості;

б) соціально-психологічна підтримка і допомога внутрішньо переміщеним особам у подоланні власного відчуження в новому соціальному середовищі, подоланні психологічних блокувань і внутрішніх конфліктів, викликаних кризою і соціальною ідентичністю, загостреним переживанням стану відчуженості в новому середовищі тощо [2, с. 98].

Реалізація другого напрямку психологічної допомоги не може бути ефективною без опори на гуманістичний підхід до особистості. Вважаємо, що в психологічному плані, проблема адаптації – це, більшою мірою, проблема особистісного зростання внутрішньо переміщених осіб, зміна життєвих стереотипів і переоцінки цінностей. Вирішення цієї проблеми вимагає величезної витрати особистісних ресурсів, а це важкий і, в той же час, необхідний процес. Дієва допомога цим людям полягає в наданні підтримки в прийнятті та освоєнні власної волі й відповідальності за життєві вибори, в самореалізації, у розкритті та розвитку особистісного потенціалу.

Література:

1. *Внутрішньо переміщені особи в Україні як проблема сьогодення* / Н. І. Тищенко, Б. Ю. Піроцький // *Молодий вчений*. – 2014. – № 10(13)(2). – С. 124–126.
2. *Леонова І. М. Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців в Україні* / І. М. Леонова // *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. – 2015. – № 4(29). – С. 94–100.
3. *Малиновська О. А. Мігранти, міграція та Українська держава: аналіз управління зовнішніми міграціями* / О. А. Малиновська. – Київ: НАДУ, 2004. – 235 с.
4. *Малиха М. І. До проблеми сутності поняття «внутрішньо переміщені особи»: державна політика та регіональна практика* / М. І. Малиха // *Грані*. – 2015. – № 8. – С. 6–11.

ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСТВА

Кушнір А. Т.

студентка

Донецький національний університет імені Василя Стуса

м. Вінниця, Україна

Специфіка життєдіяльності сучасних студентів, в тій чи іншій мірі пов'язана з активним використанням Інтернету. Реальна практика свідчить про те, що для більшості студентів мережа є одним з основних джерел отримання навчальної інформації, ефективним засобом зв'язку і спілкування в міжособистісному взаємодії,

інструментом для пошуку варіантів працевлаштування. Легка доступність інформації, швидкість зв'язку розширюють пізнавальні та комунікативні можливості, мінімізуючи витрати часу в освітньому процесі (електронні деканати, електронні підручники, словники, пошта, онлайн-консультації, вебінари, чати, форуми та ін.).

На сучасному етапі розвитку суспільства до позитивного впливу мережі можна віднести такі можливості, як заробіток (письменник, програміст, веб-дизайнер, журналіст і багато інших зможуть знайти в Інтернеті стабільний заробіток). Також інтернет спрощує покупки і продаж. Завдяки появі інтернет-магазинів з'явилась можливість заощадити час і гроші. Можливість спілкуватися в інтернеті. З появою соціальних мереж ніби стерлися кордони не тільки між містами, а й між країнами і навіть континентами.

Не слід забувати і про розвиток через інтернет. Час у «Всесвітній павутині» можна провести з користю, отримуючи нові знання. При бажанні можна самостійно освоїти іноземні мови і навіть отримати нову професію, користуючись послугами дистанційного навчання.

Все це – частина позитивних рис Інтернету. Багато людей використовує його для своїх цілей – знаходження будь-якого документа, необхідного програмного забезпечення, скачування або перегляду фільмів і серіалів і багато іншого.

Разом з цим, закордонні та вітчизняні психологи стурбовані негативними наслідками надмірного, чи не осмисленого, безконтрольного перебування студентів в Інтернеті і соціальних мережах. У цьому контексті відсутність самоконтролю може призвести до психічних і соціальних деформацій у розвитку особистості, різним моделям залежної поведінки («інтернет-залежність», «залежність від соціальних мереж» та ін.).

До одного з головних наслідків можна віднести величезний неконтрольований потік інформації, в якій «птопає» інтернет-користувач, кожен раз заходячи на який-небудь сайт або соціальну мережу. Людина просто втрачає відчуття часу.

Якщо говорити про студентів, які користуються Інтернетом, сидячи за комп'ютером, то довге перебування у віртуальному світі може позначитися на фізіологічному стані організму: при тривалому положенні сидячи в одній і тій же позі відбувається сильне навантаження на хребет, також довге перебування перед монітором може зіпсувати зір [4].

Також Інтернет може чинити негативний вплив на психіку людини, наслідком якого може стати інтернет-залежність.

Інтернет-залежність – нав'язливе бажання підключитися до Інтернету, і хвороблива нездатність вчасно відключитися від Інтернету.

На думку психолога М. І. Дрепи можна виділити такі основні 6 типів інтернет-залежностей [2]:

- 1) нав'язливий веб-серфінг (інформаційне перевантаження) – подорожі по Всесвітній павутині, пошук інформації;
- 2) пристрасть до віртуального спілкування і віртуальних знайомств – великі обсяги листування, постійна участь в чатах, веб-форумах, надмірність знайомих і друзів в Мережі;
- 3) ігрова залежність – нав'язливе захоплення комп'ютерними іграми по мережі;
- 4) нав'язлива фінансова потреба – гра по мережі в азартні ігри, непотрібні покупки в інтернет-магазинах або постійні участі в інтернет-аукціонах;
- 5) пристрасть до перегляду фільмів через Інтернет;
- 6) кіберсексуальна залежність – нав'язливий потяг до відвідування порносайтів і заняття кіберсексом.

Аналіз результатів дослідження показує, що найбільше схильні до залежності від соціальних мереж студенти із заниженою самооцінкою, комплексами, які відчувають

труднощі в реальному спілкуванні, що знаходяться в стані самотності [2]. У віртуальному світі соціальних мереж користувач може легко реалізовувати базові потреби в спілкуванні, визнанні, повазі, самореалізації через створення власного ідеального образу на своїй сторінці. Йому не потрібно вибудовувати, розвивати не завжди прості стосунки з іншими людьми.

Таким чином, реальне спілкування в соціальній групі підміняється віртуальним, квазіспілкуванням, з іншими мовленнєвими і етичними нормами, що не сприяє отриманню адекватного соціального і комунікативного досвіду студентів. Безконтрольне перебування в соціальних мережах руйнує психічний і соматичне здоров'я, негативно впливає на бюджет часу, навчання [3]. Згодом перераховані чинники можуть негативно позначитися на професійній діяльності та її важливої складової – комунікативної компетентності.

Також К. С. Янг встановила, що депресія корелює з інтернет-залежністю. Депресивні хворі, які більше за інших відчувають страх відкидання і більше інших потребують соціальної підтримки, користуються Інтернетом, щоб подолати труднощі міжособистісної взаємодії в реальності [3].

Інтернет як засіб «відходу» від реальності дає наступний спектр можливостей:

- можливість анонімних соціальних інтеракцій (тут особливе значення має почуття безпеки при їх здійсненні, включаючи використання електронної пошти, чатів, ICQ і т. п.);

- можливість для реалізації уявлень, фантазій зі зворотним зв'язком (в тому числі можливість створювати нові образи «Я»; вербалізація уявлень і/або фантазій, неможливих для реалізації в звичайному світі, наприклад, кіберсекс, рольові ігри в чатах і т. д.);

- надзвичайно широка можливість пошуку нового співрозмовника, що задовольняє практично будь-яким критеріям (тут важливо відзначити, що немає необхідності утримувати увагу одного співрозмовника, так як в будь-який момент можна знайти нового);

- необмежений доступ до інформації, «інформаційний вампіризм» (займає останнє місце в списку, так як в основному небезпека стати залежним від Всесвітньої павутини підстерігає тих, для кого комп'ютерні мережі виявляються мало не єдиним, а іноді і єдиним засобом спілкування).

Що стосується наслідків інтернет-залежності, то до них відноситься втрата соціального статусу. Не кожна людина розуміє, як соціальний статус пов'язаний з цією залежністю. Наприклад, соціальний статус пов'язаний не тільки з посадою на роботі, але і з доходами, які він отримує, а результатом інтернет-залежності можуть стати фінансові проблеми внаслідок витрати грошей на мережеві ігри або різні покупки на інтернет-аукціонах;

Як наслідок інтернет залежності можуть виникати сімейні проблеми. Інтернет-залежний може годинами перебувати у віртуальній реальності, внаслідок чого, часу на більш важливі справи вже не залишається. Як результат – численні сварки і образи через погану успішність у школі, проблеми на роботі, мінімальність спілкування з партнером, дітьми або батьками;

У інтернет-залежної людини з'являється хронічна втома. Іноді проведення часу в Інтернеті може досягати більше десяти годин на день, що позначається не тільки на психологічному, але і на фізичному стані. Перевтома виникає через величезне навантаження на очі, тривалий стан в сидячій позі, знаходження в закритому, безповітряному просторі [1].

Інтернет-залежність є не тільки суто медичною, а й загально соціальною проблемою сучасного суспільства.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що з появою Інтернету, життя суспільства сильно змінилося. Він може полегшити життя людини, але не варто забувати і про його згубний вплив і регулювати свій час перебування у віртуальному світі, щоб замість вирішення своїх нинішніх проблем, не отримати нові, можливо, більш серйозні.

Негативний вплив Інтернету перебуває в прямій пропорції від особистості користувача. Можливо, позбавивши молодь Інтернету, ми побачимо безпорадне суспільство, яке не звикло знаходити допомогу в реальному світі. Адже необмежена тяга до Інтернету переростає в залежність від нього, яка протікає так само, як і залежність від наркотиків.

Література:

1. Багаева Е. А., Мылтасова О. В. *Интернет в жизни современной молодежи: проблемы и перспективы. Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XIX Междунар. конф. Екатеринбург: УрФУ, 2016. С. 109-112.*
2. Дрепа М.И. *Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в со-временной психологии. Знание. Понимание. Умение – 2009. – № 2. С. 189-193*
3. Янг К.С. *Диагноз – интернет-зависимость. Мир Интернет. 2000. № 2. С. 24-29.*
4. Войскунский А. Е. *Феномен зависимости от Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете. М., 2007. – С. 68-77.*

НАПРЯМ 8. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЯКОСТІ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ В ПЕРІОД ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО СТРЕСУ

Григорова І. А.

доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри неврології № 1

Різниченко О. К.

кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри неврології № 1

**Харківський національний медичний університет
м. Харків, Україна**

У своїй педагогічній практиці ми регулярно стикаємося з підвищеною тривожністю, зниженням стресостійкості у студентів на тлі навчального стресу, який розвивається через великий потік інформації, через відсутність системної роботи протягом навчального року, в період сесії, перед підсумковим заняттям, внаслідок сварок, невдач і т. д. [1, с. 752; 4, с. 34-37]. Екзаменаційний стрес займає провідне місце серед причин, що викликають значне емоційне напруження у учнів вищої школи [7, с. 172]. За даними вітчизняних і зарубіжних авторів, в період сесії в них розвиваються значні порушення вегетативної регуляції серцево-судинної системи, що може призводити до виникнення психовегетативних розладів і, як наслідок цього, скаргам на болі в області серця [3, с. 192; 6, с. 78-85; 8, с. 38-43].

Мета нашого дослідження – визначення рівня тривожності (особистісної та реактивної) і якості життя (ЯЖ) у студентів-медиків в період сесії і перед складанням підсумкових занять.

Нами було обстежено 100 студентів Харківського національного медичного університету, які в період сесії і перед складанням підсумкового заняття відчували тривогу, часто болі в області серця.

Всі студенти пройшли тестування за шкалою Спілбергера – Ханіна. Це єдина методика, яка дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан, пов'язаний з поточною ситуацією.[2, с. 20-28]. При дослідженні тривожності відзначалося збільшення показників особистісної тривоги в середньому до 34 балів. Нами виявлені психоемоційні порушення у вигляді астенічного (у 90 випадках), тривожно-депресивного (у 33 випадках) і іпохон-дричного (у 10 випадках) синдромів, що говорить про змішану невролого-психопатологічну нозологію в обстежуваних.

Нами було досліджено ЯЖ у всіх 100 студентів за опитувальником SF-36 (SF-36 Health Status Survey), який відображає загальне благополуччя і ступінь задоволеності тими видами життєдіяльності людини, які впливають на стан здоров'я. SF-36 складається з 36 питань, що згруповані у вісім шкал: фізичне функціонування, рольова діяльність, тілесна біль, загальне здоров'я, життєздатність, соціальне функціонування, емоційний стан і психічне здоров'я. Показники кожної шкали складені таким чином, що чим вище значення показника (від 0 до 100), тим краще оцінка за обраною шкалою. З них формують два параметри: психологічний і фізичний компоненти здоров'я [5, с. 36-48]. У обстежуваних студентів були виявлені зміни в

усіх аспектах життєдіяльності – фізичному, психологічному і в меншій мірі соціальному.

На підставі нашого дослідження були зроблені наступні висновки:

1. На тлі навчального стресу виникають збільшення показників особистісної тривоги і зміни у всіх сферах життєдіяльності студентів.

2. Системна робота протягом навчального року, раціональний розподіл навчального часу в період сесії є оптимальними рішеннями проблеми екзаменаційного стресу, сприятимуть підвищенню ЯЖ, зниження рівня тривожності у студентів і їх максимальної медико-соціальної адаптації.

Література:

1. А.М. Вейн, Т.Г. Вознесенская, О.В. Воробьева [и др.] / *Вегетативные рас-стройства (клиника, лечение, диагностика)* – М.: МИА. – 2000. – 752 с.

2. Гиндикин В.Я. *Соматогенные и соматоформные панические расстройства: справочник* / В.Я. Гиндикин. – М.: Триада-Х, 2000. – 265 с. Нетяженко В. Біль у груд-ній клітці: епідеміологія, причини, клінічна картина / В. Нетяженко, О. Барна // *Ліки*. – 2005. – № 3. – С. 20-28.

3. Маколкин В.И. *Нейроциркуляторная дистония в терапевтической практике* / В.И. Маколкин, С.А. Абакумов. – М.: Медицина, 1985. – 192 с.

4. Новгородцева И.В. *Учебный стресс у студентов-медиков: причины и проявления* / *Вятский медицинский вестн.* – 2014. – № 3, 4. – С. 34-37.

5. *Популяционные показатели качества жизни по опроснику SF-36 (результаты многоцентрового исследования качества жизни «Мираж»)* / В.Н. Амираджанова, Д.В. Горячев, А.С. Кершунов [и др.] // *Научно-практическая ревматология*. – 2008. – № 1. – С. 36-48.

6. Пути повышения качества жизни пациентов с болевым синдромом и дисфа-гией различной этиологии / И.А. Григорова, О.А. Тесленко, Л.В. Тихонова, С. Н. Гри-горов, Н.С. Куфтерина // *Міжнарод. Мед. журн.* – 2017. – Т. 23, № 2(90). – С. 78-85.

7. Резниченко Е.К. *Начальные формы мигрени у лиц молодого возраста: дис. На соискание ученой степени канд. Мед. наук; спец. 14.01.15. «Нервные болезни»* / Е.К. Резниченко. – Харьков, 2000. – 172 с.

8. *Соматоформные расстройства, как междисциплинарная проблема современной медицины* / Михайлов Б.В., Сарвир И.Н., Мирошниченко Н.В. [и др.] // *Вісник психіатрії та психофармакології*. – 2002. – № 1. – С. 38-43.

НАПРЯМ 9. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ВНЗ – ВАГОМИЙ ВНЕСОК У ПЕРЕМОЖНЕ МАЙБУТНЄ НЕЗАЛЕЖНОЇ ДЕРЖАВИ

Вановська І. М.

*кандидат історичних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лінгвістичного науково-дослідного управління*

**Військовий інститут
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна**

У складних умовах викликів та загроз сьогодення громадяни України стають творцями й безпосередніми учасниками процесів, покликаних забезпечити динамічний і складний демократичний перехід до нової якості суспільства, економіки, політично організованого відповідального громадянського суспільства, в якому підвищується рівень політичної участі громадян, ступінь забезпечення прав та свобод, утвердження їх гідності.

Поряд з забезпеченням суверенності й територіальної цілісності, пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство, одним з найважливіших державних завдань суспільного поступу є визначення нової стратегії виховання української молоді й українського населення в цілому – багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка забезпечуватиме майбутній розвиток Української держави.

Сьогодні, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. При цьому слід враховувати, що Україна має древню і величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання дітей, молоді й старшого покоління українців. Вони уже ввійшли до освітнього і загальновиховного простору, але нинішні суспільні процеси вимагають їх переосмислення, яке відкриває нові можливості для освітньої сфери, курсантів військових інститутів, оскільки патріотично насажена громадська активність особистості повинна постійно протягом усього життя підвищуватися у процесі навчання, виховання, самовиховання і самовдосконалення, переростати, у відповідності до вікових особливостей, в громадсько-політичну й державницьку діяльність [4].

Соціально-філософський аналіз сучасного українського суспільства свідчить про наявність у ньому складних проблем матеріального та духовного характеру, що несуть серйозну загрозу ствердженню України як національної, цілісної держави. Ключовою серед них є проблема патріотичної відповідальності людини – особистості, національно свідомого громадянина України. Патріотизм, розвитку якого раніше присвячували багато зусиль, поступово перетворився з необхідного елемента виховання наступних поколінь, в щось зайве, несучасне. До розвитку патріотизму серед молоді ставляться дедалі більше формально, відбиваючи цим бажання бути патріотом і викликаючи сумнів щодо доцільності цієї особистісної якості. Перед незалежною Україною постала проблема історичної ваги: творчо відродити українське національно-патріотичне виховання і водночас піднести його на сучасний рівень наукового і культурного розвитку. У наш час стає актуальним творчо

використовуючи кращі досягнення минулих поколінь, всебічного обґрунтувати нову парадигму патріотичної відповідальності як процесу формування особистості [1, с. 36].

Принциповою позицією, на якій будується науково-теоретична база педагогічних досліджень з проблеми патріотичного виховання, є розуміння патріотизму як важливого соціально-культурного, духовно-мобілізаційного явища, що включає захист національних інтересів, конструктивну реалізацію одержаної свободи і демократичних прав людини. В цих випадках патріотична вихованість розуміється як одна з цінностей, котра притаманна всім сферам життя суспільства, що є найважливішим духовним надбанням особистості, характеризує вищий рівень її розвитку та виявляється в її активній самореалізації на благо Батьківщини.

Проведений аналіз наукової літератури та законодавчої бази з досліджуваної проблеми свідчить про неоднозначне трактування поняття «патріотична відповідальність», але водночас надає можливість виокремити його суттєві риси. Так, його предметом є категорії: національна ідея; національна культура; рідна мова; історія народу і держави; самовизначення; категорія Батьківщини, феномени Майдану та Небесної сотні. Результатом патріотичного виховання є формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей: поваги до національних символів; участі у громадсько-політичному житті країни; верховенства права; толерантного ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, готовності захищати суверенітет і територіальну цілісність України.

Новий підхід заснований на розумінні патріотизму як складного соціокультурного явища, що пронизує основні сторони життєдіяльності, як суспільства, так і окремої особистості. Зауважимо, що оновлене розуміння патріотизму, звільнене від комуністичного, ідеологічного, від партійно-класового принципу тощо, відображає і включає нові тенденції сучасної соціокультурної реальності та передбачає глибоке переосмислення його теоретичних основ. Оновлений патріотизм може стати одним із факторів консолідації та розвитку суспільства, подолання багатьох негативних явищ сьогодення [3].

Патріотизм, є особливою духовною цінністю, оскільки він виступає гарантом єднання, гармонізації сучасного українського суспільства, збереження його самобутності і культурної своєрідності в полігамному людському співтоваристві. Дійшовши висновку, що ядром патріотизму, його основною складовою є любов до малої й великої Батьківщини, яка формується під впливом соціальних чинників, нею запропоновано авторське розуміння патріотизму суспільства: це сформована в соціумі соціально-психологічна властивість, притаманна особистості, сім'ї, соціальній групі, етносу, що проявляється у вірі й безкорисливій любові до Батьківщини, готовності до самовідданої праці заради її процвітання, здатності до самопожертви при захисті її інтересів від загроз й спроможна консолідувати суспільство.

Патріотизм – складне і багатогранне поняття, один з найважливіших компонентів індивідуального та суспільного способу життя. На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках. Це звичайний моральний стан життя людини. Отже, суб'єктом – носієм патріотизму є сама людина. Завдяки її творчій праці, любові, відданості розвивається почуття патріотизму [2].

За останні роки зростає інтерес молоді як до далекого, так і до недавнього минулого нашої Вітчизни, до духовно-етичних і соціально-філософських проблем. Це свідчить про те, що в молодіжному середовищі йде спонтанний пошук життєвих духовних орієнтирів.

Аналіз різних підходів до визначення поняття «патріотизму» дав змогу виокремити такі аспекти цього явища:

- 1) патріотизм як почуття: ставлення до Батьківщини, народу, суспільства, моральне почуття, обумовлене світоглядом людини, її приналежністю до етнічної спільноти;
- 2) патріотизм як один із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності;
- 3) патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу;
- 4) патріотизм як безпосередній прояв любові до Батьківщини у вчинках людей, активно – діяльнісна самореалізація на благо Вітчизни. [1, с. 17].

Завтрашній день України залежить від того, наскільки вивіреними і далекоглядними будуть прийняті сьогодні заходи для виховання патріотичної відповідальності молоді, в тому числі і курсантів вищих навчальних закладів. Як бачимо, сучасний стан розвитку світової цивілізації стимулює процес відродження та становлення української нації, а відповідно й потреби патріотичного виховання як чинника пізнання і самопізнання української нації, виховання української молоді. Таким чином, в умовах сучасного розвитку знань і технологій, національно-патріотичне виховання потребує філософсько-світоглядного осмислення культурної спадщини, культурно-морального насичення патріотичної виховної системи. Сучасна педагогічна наука безперервно повинна еволюціонувати, набувати все глибшого національного змісту і характеру, творчо використовуючи кращі досягнення інших народів.

Курсантам потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а насамперед цілісною національно-патріотичною культурою, духовністю. Без піднесення громадянської самосвідомості, патріотичного потенціалу молоді, а також української державності неможливо розраховувати на успіх у Відродженні Батьківщини. У реалізації патріотичної відповідальності потрібні нові концептуальні підходи, передусім усвідомлення того, що формування патріотизму у курсантському середовищі не може займати другорядне місце або бути предметом спекуляцій [4].

Визначальною рисою українського патріотизму має бути його дієвість. Саме вона спроможна перетворювати почуття в конкретні справи і вчинки на користь Батьківщини і держави.

Література:

1. Бех І. Д. *Національна ідея в становленні громадянина-патріота України* / І. Бех, К. Чорна. Київ. – 2014. – 48 с.
2. Вановська І. М. *Формування історичної компетентності з параметрального оцінювання гінезісного національного невігластва.*» *Історія в рідній школі*. Вип. 12. – К. 2017. – С.17-21.
3. Волошина Н. М. *Соціально-філософський вимір патріотизму сучасного українського суспільства.* Автореф. канд. філософ. наук. – К., 2010.
4. Кульчицький В. Й. *Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні (історичний аспект)* / В. Й. Кульчицький // *Науковий вісник УНУ. Серія «Педагогіка і соціальна робота».* – 2013. – № 30. – С. 76-78.

НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ УЧНІВ: ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Телецька А. О.

студентка філологічного факультету

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

Сприйняття та збереження інформації людиною не завжди проходить успішно. Зазвичай певні умови мають передувати цьому процесу, наприклад, потреба, мета, інтерес. Якщо людина ставить перед собою ціль, як певний мотив, вже існуватиме більший відсоток того, що інформація буде сприйнята належним чином.

У тлумачному словнику української мови зазначено, що мотив – це «підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина», тоді ж як мотивація – «сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування» [7, с. 810].

Л. Дзюбка та Л. Гриценюк визначають мотивацію як «процес спонукання до діяльності й спілкування задля досягнення певних цілей». Вони також виділяють два спонукальні аспекти мотивування: мету і потребу. Потреба людини виявляється з її внутрішнього боку, тоді ж як мета складає зовнішні чинники мотивації, це такі як інтереси, цілі, стремління, цінності, ідеали тощо [5, с. 35-37].

У психології мотивацію розглядають як багаторівневу форму регуляції життєдіяльності людини [3, с. 100]. Із педагогічного погляду І. Подласий дає таке визначення мотивації – це «загальна назва для процесів, методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти» [6, с. 182]. Науковець зазначає, що мотивація, як динамічний процес, має базуватись на мотивах, які спонукатимуть до певних дій та вчинків, адже саме від них залежить, яким буде наступне рішення.

Існує безліч класифікацій навчальної мотивації. Серед них однією з найпоширеніших є поділ класифікація за видами мотивів, запропонована А. Марковою:

– *соціальні мотиви:*

– *широкі соціальні мотиви* (борг, відповідальність, розуміння соціальної значимості навчання) полягають у прагненні особистості утвердитися в суспільстві через освіченість та затвердити свій соціальний статус;

– *вузькі соціальні (позиційні) мотиви* виявляються у прагненні здобути певну посаду в майбутньому, визнання та отримувати гідну винагороду за свою працю;

– *мотиви соціального співробітництва* – орієнтація на різні способи взаємодії з оточуючими, твердження своєї ролі і позиції в класі;

– *пізнавальні мотиви:*

– *широкі пізнавальні мотиви* орієнтуються на ерудицію, здійснюються у задоволенні від самого процесу навчання та його результатів. Пізнавальна діяльність як основа життєдіяльності;

– *навчально-пізнавальні мотиви* полягають у способах добувати знання та засвоювати конкретні навчальні предмети;

– *мотиви самоосвіти* – прагнення здобувати додаткові знання [4, с. 24-25].

В. Онищук виділяє ще *професійно-ціннісні мотиви*, які спрямовані на формування професійної орієнтації старшокласників [1, с. 151].

М. Матюгіна пропонує наступну класифікацію мотивів:

– *внутрішні* – мотиви, які проявляються в зацікавленні процесом здобування знань; при перевазі внутрішньої мотивації учні спроможні краще розв'язувати креативні задачі оптимальної складності;

- зовнішні:
 - *широкі соціальні мотиви* – обов'язок перед суспільством, батьками; самовизначення, орієнтація на майбутню діяльність; самовдосконалення, саморозвиток у процесі навчання;
 - *вузькі особистісні мотиви* – прагнення до хороших оцінок, до похвал; мотиви лідерства і престижу;
 - *негативні мотиви* – мотиви уникнення неприємностей з боку вчителів, батьків та однолітків.

Зовнішні мотиви навчання можуть мати досить великий вплив на свідомість учня, проте не завжди позитивний та якісний [5, с. 38-39].

Л. Фрідман подає класифікацію за відношенням до діяльності мотивів:

- зовнішні (не пов'язані із самою діяльністю):
 - *суспільні;*
 - *особистісні;*
- внутрішні (безпосередньо пов'язані із діяльністю): – *процесуальні;* – *результативні;*
- *мотиви саморозвитку* [8, с. 75-76].

Л. Божович вважає, що навчальна мотивація формується під впливом освітньої системи, навчальних закладів, організації педагогічного процесу, суб'єктивних характеристик учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учасниками навчального процесу), суб'єктивних особливостей педагога, специфікою навчального предмета [1, с. 151].

У молодшій школі відбувається початок формування систематичного навчання. У цей період дитина здобуває перші навички здійснення процесу навчання. Наступним етапом є середня школа, коли підліток вчиться здобувати знання самостійно. У юнацькому віці відбувається орієнтація на навчально-професійну діяльність. Завдяки цьому учень отримує досвід самоосвітнього процесу навчання, який є досить важливою ланкою для розвитку індивідуальності [5, с. 36-37].

Учені виділяють комплекс засобів для формування навчальної мотивації учнів:

- *зміст навчального матеріалу*. Інформація, яка подається учням, має відповідати їх віку, потребам та рівню знань. Оскільки зміст матеріалу має наукове підґрунтя, він має подаватись у доступній та зрозумілій формі, викликаючи в учнів інтерес. Змістовно й ілюстративно багата інформація сприяє появі мотиваційних процесів до навчання.
- *організація навчальної діяльності*. Під час навчання учні мають розуміти, що їм потрібно вивчити, його ціль, тобто як воно їм знадобиться, та наскільки добре вони зрозуміли матеріал.
- *контроль та оцінка навчальної діяльності*. Оцінка теж є засобом формування навчальної мотивації, оскільки вона визначає рівень знань учня. Проте частіше ця мотивація перетворюється у прагнення отримати хорошу оцінку, ніж добре засвоїти матеріал [2, с. 18].
- *стиль педагогічної діяльності вчителя*. Якість навчальної діяльності залежить від того, які вчитель застосує методи та як формує позитивну мотивацію навчання.
- *своєрідні властивості особистості*. Учні можуть мати власні цінності, які спонукатимуть їх до навчання, будуть їхньою особистою мотивацією.

Л. Дзюбко та Л. Гриценюк [5] описують причини спаду навчальної мотивації:

1) особливості розвитку учнів: вікові (у підлітків спостерігається «гормональний вибух» і нечітко сформовано відчуття майбутнього); статеві, (у дівчаток 7-8 класу понижена вікова сприйнятливність до навчальної діяльності у зв'язку з інтенсивним

біологічним процесом статевого дозрівання); індивідуальні (можливий недостатній розумовий розвиток учня тощо);

- 2) негативне (байдуже) ставлення учня до вчителя;
- 3) негативне (байдуже) ставлення вчителя до учня;
- 4) відсутність особистісної значущості предмету;
- 5) непродуктивність навчальної діяльності;
- 6) нерозуміння (неприйняття) мети навчання;
- 7) страх перед школою.

Для того, щоб попередити або зупинити спад навчальної мотивації, вчені виділили основні напрямки її розвитку:

– збільшення кількості мотивів навчальної діяльності, формування нових стимулів;

– об'єднання мотивів в систему, утворення ієрархії мотивів, виокремлення головних і другорядних. У юнацькому віці відбувається усвідомлення життєвого покликання, що й стає тим головним мотивом, від якого залежать усі інші;

– зростання стійкості мотивів (наприклад, поява стійких навчальних інтересів підлітковому віці);

– зростання усвідомлення мотивів і здатність сформулювати їх словесно (вже в підлітковому, а, тим паче, в юнацькому віці учень диференціює і описує свої складні моральні, естетичні і навчальні мотиви. Найвищий рівень усвідомленості мотиву – поява переконань. Так, старшокласники та студенти нерідко намагаються обґрунтувати й виправдати свої мотиви загальними моральними, етичними, прагматичними, соціальними та іншими принципами) [5, с. 40-41].

Можна зробити висновок, що мотивація навчання – це система природних, соціальних і особистісних чинників, що впливають на подальші дії учня щодо процесу його навчання, актуалізації зусиль для набуття знань і розвитку здібностей.

Література:

1. Гладий Т. Формування мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Т. Гладий // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6(1). – С. 150-155.
2. Засоби формування мотивації навчання молодших школярів / Я. М. Демченко // Педагогіка та психологія. – 2015. – Вип. 47. – С. 14-24.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
4. Кульбіда С.В. Освіта ХХІ століття. Дефектологія. - № 2. - 2006. - С.54 – 56.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. В. Дзюбко, Л. І. Гриценко // Психолінгвістика. – 2009. – Вип. 4. – С. 33-43.
6. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 368 с.
7. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – 840 с.
8. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

НОТАТКИ

НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-
ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

«РОЛЬ І МІСЦЕ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ
У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ»

11-12 січня 2019 р.

м. Харків

Видавець – Східноукраїнська організація

«Центр педагогічних досліджень»

Адреса кореспонденції: 61002, м. Харків, а/с 10439

Електронна пошта: наука@pcenter.kharkiv.ua

сайт: www.pcenter.kharkiv.ua Т: +38 068 70 43 997

Підписано до друку 14.01.2019 р. Здано до друку 15.01.2019 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 7,44.

Тираж 100 прим. Зам. № 1501-19.