

**Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені
Івана Франка
Факультет педагогічної освіти**

МАТЕРІАЛИ

студентських наукових конференцій

кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

“АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ”

Випуск 11



Львів – 2019

**Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені
Івана Франка
Факультет педагогічної освіти
Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи**

МАТЕРІАЛИ

**студентських наукових конференцій
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
“АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ”**

Випуск 11

Виходить з 2010 року

**Львів
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка
2019**

УДК [37+37.013.32]-057.87
ББК Ч 30/49 я 431 (063)
М – 33

Рекомендовано до друку
кафедрою загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 13 від 14 травня 2019 р.)

Відповідальний за випуск

Олена Квас

Упорядник

Марія Крива

Комп'ютерне макетування

Марія Крива

М 33 Матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки “Актуальні проблеми української освіти” / Відп. за вип. О. Квас, упоряд. М. Крива. – Вип. 11. – Львів: Малий видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2019. – 58 с.

До збірки увійшли відібрані тези доповідей Тринадцятої міжфакультетської студентської наукової конференції “Актуальні проблеми української освіти”.

© Матеріали студентських наукових конференцій, 2019

З М І С Т

Барчук Марія. Інтегроване навчання як засіб формування системних знань учнів.....	4
Білоус Андріяна. Сучасні методи викладання польської мови в середній школі.....	6
Возняк Соломія. Потенціал уроків літературного читання у розвитку творчого мислення молодших школярів	10
Горупа Світлана, Ключніченко Олександра. Міжнародна академічна мобільність як форма інтернаціоналізації вищої освіти.....	12
Гриців Ірина. Сучасні технології, моделі організації розумового розвитку дітей початкової школи	16
Гулій Ірина. Культура професійного мовлення вчителя та мовна особистість як проблема дослідження.....	19
Дзядик Ольга. Основні етапи створення безпечного навчально-розвивального середовища початкової школи	22
Клуб Богдана. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи	25
Козак Ірина. Діалогічна взаємодія в освітньому середовищі ЗВО	28
Кріслата Олена. Індивідуальні науково-дослідні завдання як один із засобів організації навчання через дослідження	30
Курій Марія. Значення інтерактивних методів на уроках математики у початковій школі.....	33
Лисак Ірина. Психолого-педагогічні передумови формування екологічної компетентності учнів початкових класів.....	36
Марко Галина. Потенціал дидактичної гри у Новій українській школі...	40
Петришин Наталя. Вивчення формування здорового способу життя серед молоді.....	43
Сало Вікторія. Вплив розумового виховання на формування здатності розвитку у дітей дошкільного віку.....	47
Собко Ірина. Особливості формування компетентностей вчителя інклюзивного класу початкової школи в процесі професійної підготовки.....	50
Сухомлин Софія. Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей.....	54

Барчук Марія (факультет педагогічної освіти)

Наук. консультант – доц. Горук Н. М.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У Концепції Нової української школи зазначено, що шкільна освіта сьогодні має базуватись на нових інформаційно-комунікаційних технологіях та нових освітніх моделях, які допомагатимуть учням у майбутньому самостійно здобувати нові знання і ціложиттєво навчатися. Саме початковашкола повинна стати в авангарді освітніх новацій, оскільки вона закладає фундамент для розвитку усіх майбутніх знань та умінь особистості. Державний стандарт початкової освіти визначає ключові компетентності школярів серед яких: інформаційно-комунікаційна компетентність, здатність мислити неординарно, гнучко, залежно від ситуації, навчатися впродовж життя тощо. Набуття зазначених компетентностей можливе лише за умови реалізації принципу єдності навчання, виховання та розвитку особистості, спрямованого на формування інтелектуально-творчих здібностей на основі широкого впровадження активних та інтерактивних методик навчання. Одним із ефективних шляхів оновлення змісту і методів навчання у сучасній початковій школі є інтеграція, під якою розуміють процес зближення і поєднання різних навчальних предметів на шляху до подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових освітніх програм, де процес освітньої діяльності орієнтуватиметься на розвивально-продуктивний інтегративний підхід [1].

Поява інтегрованого навчання як інноваційного явища та впровадження його в педагогічну практику викликано нагальною потребою у формуванні інтегративного типу мислення у сучасних школярів для їх подальшої успішної адаптації і конкурентоздатності. Інтегративне мислення – це інструмент адаптації сучасного школяра до існування в умовах трансформації суспільства, специфічний засіб опанування величезним обсягом навчальної та повсякденної інформації про навколишній світ, суспільство та власне місце в ньому, інструмент самоактуалізації, самовдосконалення і самореалізації. Актуальність проблеми викликана також пошуком раціональних шляхів інтеграції різних дисциплін у процесі початкового навчання у зв'язку з перевантаженістю школярів навчальними предметами, тематичною однорідністю навчальних дисциплін тощо.

Ідея педагогічної інтеграції не є новою. Слід згадати створений К. Ушинським синтетичний метод навчання грамоти, уроки мислення у природі В. Сухомлинського, уроки мистецтва Д. Ковалевського та Б. Юсова, педагогічну теорію співробітництва Ш. Амонашвілі, які побудовані на засадах інтеграції. Серед сучасних дослідників

інтегрованого підходу до навчання Т. Браже, О. Гільзова, О. Савченко, Н. Сердюкова, О. Сухаревська, В. Фоменко та інші. Основними завданнями інтегрованого підходу у навчання дослідники вважають: створення передумов для всебічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища; формування системного мислення; збудження уяви та позитивного емоційного ставлення допізнання.

У сучасній школі узвичаїлася міжпредметна інтеграція, яку здійснюють різними шляхами, зокрема, завдяки: створенню інтегрованих курсів (навчальних предметів, які інтегрують знання кількох наук або видів мистецтв: напр. природничих – «Природознавство», суспільствознавчих – «Я у світі», біологічних – «Основи здоров'я», музичне і образотворче мистецтво – «Мистецтво» та ін.); розробленню нових форм уроків (урок з міжпредметними зв'язками, інтегрований урок, бінарний урок); упровадженню навчальних проектів; організації тематичних днів та тижнів [1].

У новому Державному стандарті початкової освіти наголошується, що на підставі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей. Зміст освітніх галузей у початковій школі інтегрується у різній комбінації їх компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси, перелік і назви яких зазначаються в освітніх програмах і навчальних планах. Теми для навчання у рамках інтегрованих курсів можуть обирати як учитель, так і діти [2]. Зокрема, пропонується інтегрувати сім освітніх галузей у навчальний курс «Я досліджую світ»: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, інформаційну, соціальну і здоров'язбережувальну, громадянську та історичну. Такі навчальні предмети як «Українська мова» та «Математика» пропонується теж частково інтегрувати. З чотирьох годин на тиждень вивчення математики один урок викладатиметься у рамках інтегрованого курсу, а інші три – як окремі навчальні предмети. Так само з українською мовою. Пропонується дві години цього предмету викладати у рамках курсу «Я досліджую світ», а решту п'ять – як окремий предмет «Українська мова» [2].

Для того, щоб провести інтегровані уроки учителям необхідно проаналізувати річне календарне планування, зіставити матеріал різних предметів для виділення тем, близьких за змістом або метою, визначити завдання уроку та «сконструювати» сам урок. Проведення інтегрованого уроку вимагає від учителя високого професіоналізму, глибоких методологічних знань та розвиненої ерудиції. При плануванні проведення інтегрованого уроку слід звернути увагу на те, що інтегровані предмети можуть вивчатися відірвано у часі або ж у близьких часових межах. Унаслідок цього виділяють горизонтальні та вертикальні міжпредметні зв'язки [3].

Інтегроване навчання – це також умова підвищення інтересу учнів до навчання. Під час інтегрованих уроків відбувається викладення нового матеріалу блоками,

використовуються різні види навчальної та творчої діяльності. На таких уроках об'єднується зміст різних дисциплін, відбирається й поєднується навчальний матеріал різних предметів з метою систематичного, цілісного, різнобічного вивчення важливих тем. Під час інтеграції відбувається формування якісно нових знань, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю, ґрунтовністю, забезпечується системність знань за допомогою формування нових зв'язків, виключається однобічність розвитку особистості учня. Інтегроване навчання відповідає також віковим особливостям молодших школярів, що характеризується неподільним, цілісним, образним сприйняттям світу.

Важливою умовою реформування сучасної освіти є подолання ізольованого викладання навчальних предметів, навчальних тем і проблем, створення принципово нових навчальних програм, зорієнтованих на розвивально-продуктивний підхід у навчанні. Великою мірою реалізація окреслених вимог залежатиме від розробки нових інтегрованих підручників, впровадження інтегрованих курсів, проведення інтегрованих уроків та використання системи інтегрованих навчальних завдань.

Список використаної літератури:

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / під заг. ред. Бібік Н.М. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2017. 206 с.
2. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 року. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogostandartu-pochatkovoyi-osviti>.
3. Ніколенко Л. Т. Нова українська школа: інтеграційний підхід у початковій загальній освіті URL : http://lib.iitta.gov.ua/709952/1/Ніколенко_Стаття%20Нова%20укр.%20шк.%20інтегр..pdf.

Білоус Андріяна (філологічний факультет)

Наук. консультант – доц. Заячківська Н. М.

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн. Оскільки Україна взяла курс на інтеграцію до Євросоюзу, вивчення іноземних мов на сьогодні є необхідним для кожного. Крім того, у школах ввели обов'язкове вивчення мови, якою спілкується сусідня країна. Зазвичай у школах такою другою іноземною мовою є польська, яка користується великою популярністю на західних теренах України.

Багато учнів у середній школі не виявляють особливої зацікавленості до іноземної

мови, вона здається їм нецікавою, складною, незрозумілою. Все тому, що часто вчителі ставлять перед собою лише одне запитання-завдання: чого потрібно навчити учнів? Але не задумуються, яким способом і якими методами варто послуговуватись при викладанні так, щоб зацікавити учня. Стрімкий розвиток технологій та науки, який ми спостерігаємо сьогодні, створює потребу в пошуку нових концепцій викладання та поширення знань. Адже особливостями традиційних методів є те, що школярі засвоюють матеріал зі слів вчителя чи з тексту підручника, не беруть участі в обговоренні, а йдуть за певним планом, виконують домашнє завдання, перевіряють його і знову починають вивчати новий матеріал, демонструючи лише репродуктивні знання.

Тому, зараз набуває популярності інтерактивне навчання, яке є ефективним методом стимулювання інтересу і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, що дозволяє учневі:

- 1) оволодіти етапами навчальної діяльності;
- 2) розвивати логічне, критичне мислення;
- 3) бути впевненим у власних силах, мати свою думку;
- 4) розвивати самостійність, креативність;
- 5) формувати організаторські та комунікабельні здібності.

Отже, інтерактивне навчання - це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету - створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність виключаючи домінування однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, конструктивно мислити, приймати продумані рішення.[1, с. 72] На сьогодні існує багато сучасних методів викладання, зокрема «мозковий штурм», «гарячий стілець», метод «сніжка», метод «акваріум», метод «мікрофон», Case метод. Ми ж вибрали такі методи, які є найбільш ефективні та будуть цікаві учням у процесі вивчення польської мови в середній школі.

Учитель повинен передусім мотивувати учня до вивчення польської мови. З цією метою можна застосовувати, зокрема, метод «незакінчене речення», поєднуючи його з методом «мікрофон» .[2] Учитель повинен поставити класу певне запитання, наприклад, *jak dbać o siebie, żeby być zdrowym?* (як потрібно дбати про себе, щоб бути здоровим) і запропонувати предмет, який буде виконувати роль уявного мікрофона. Учні передають його один одному, по черзі відповідаючи на запитання, та стараються висловлювати свої погляди чітко та лаконічно. Після того, як кожен висловився, для кращого засвоєння теми поєднуємо ці два методи. Наприклад, учитель сформулював незакінчене речення і пропонує учням закінчити його, щоб підсумувати все те, що вони обговорювали: *dzięki dzisiejszej lekcji zrozumiałem, że...*(завдяки цьому уроку я зрозумів, що...). Кожен учень закінчує це речення і

передає увійня мікрофон іншому однокласникові. Завдяки цим методам всі беруть участь в обговоренні теми та вчаться не боятися висловлювати свою думку.

Як ми вже зазначали, на уроці важливо, щоб учитель польської мови створив атмосферу, в якій учень почував би себе вільно і комфортно, відчував себе рівноправним партнером. Для цього необхідно насамперед стати другом для учнів, це допоможе краще зрозуміти, чим вони цікавляться і вибрати правильні методи навчання для покращення їхніх знань.

Якщо порівнювати мій досвід вивчення польської мови за кордоном, то в українській школі нам подавали більше теоретичних знань, ніж практичних, тобто ми зосереджувались на вивченні граматики, аніж на розмовних темах, як це було у Польщі. Тому першою проблемою для учня на уроках польської мови є саме страх висловлювати свою думку, спілкуватись польською. Для вдосконалення практичних навичок учнів варто застосовувати метод рольових ігор. Після кожної вивченої теми учні мають розігрувати певну ситуацію, яка би допомогла їм відчути себе в тій чи іншій ситуації. Наприклад, після вивчення виразів до теми «Ресторан та страви» можна розіграти сценку поведінки у ресторані, а саме: поділити учнів на групи по 4 особи, де один з них офіціант, а інші є гостями ресторану, які замовляють страви. Учні повинні спілкуватись виключно польською мовою, а вчитель лише слідкувати за процесом. Такі рольові ігри можуть стосуватись різних тем, але головною умовою є те, щоб учні спеціально не готувались до цього, а спілкувались, використовуючи ті знання, які вони здобули при вивченні певної теми. Це теж допоможе учневі звернути увагу на те, з чим йому було важче: чи він не зміг підібрати правильні слова, чи не знав, у якій формі вжити слово - це обов'язково змусить його ще раз повторити вивчену тему та самостійно попрацювати над помилками.

Якщо ж учитель починає вчити учнів з нуля, тоді можна застосовувати метод, який використовується у школах Callan, ідея якого також полягає у ефективному запам'ятовуванні слів та сприяє швидкому розвитку розмовної мови. Учитель ділить учнів на групи по 8 осіб та швидко ставить їм питання, наприклад, *co musi być w plecaku każdego ucznia?* (що повинно бути в рюкзаку кожного учня?), повторює його двічі та хаотично вказує на того, хто має відповідати, тому кожен має бути готовий. Ритм уроку дуже швидкий, тому учень не може довго думати, потрібно одразу відповідати. Якщо він затримується, то вчитель підказує – починає промовляти відповідь сам, а учень її підхоплює. І одразу звучить інша відповідь. За рахунок несподіваності та швидкого темпу створюється напруженість у групі, така собі стресова ситуація, яка, на думку психологів, сприяє запам'ятовуванню. Вчитель активно жестикулює, щоб допомогти учневі зрозуміти незнайомі чи недочуті слова. Протягом уроку учні проходять близько 20 сторінок книги. Щоб питання не набридали й учні не звикали до

акценту вчителя, на кожен урок вчителі міняються, тобто за групою може бути закріплено до п'яти вчителів, які приходять на уроки по черзі.

Ще одним цікавим сучасним методом є метод «вовка», який полягає у вивченні своїх і чужих помилок. Учитель ділить клас на маленькі групи по чотири людини, де кожен по черзі висловлюється на певну тему, наприклад, *o podrózach* (про подорожі). Поки один говорить, інші учні повинні уважно слухати, адже їхнім завданням буде знайти помилки, які допустив однокласник, а потім скоригувати їх. Такий метод збільшує мовну свідомість учня, адже він починає задумуватись над тим, як і що говорить. Це мотивує його до старанного вивчення польських слів та граматики, аби під час таких висловлювань показати добрий результат, щоб інші однокласники не змогли знайти помилок. Завдяки цьому методу учні теж навчаються уважно слухати інших, що є дуже важливим.

Також хочемо звернути увагу на ще один цікавий сучасний метод, а саме: метод «5s», завдяки якому вчити і повторяти слова з польської мови буде цікавіше. Перше, що має зробити учень, - це взяти зошит і ручку та написати слово, яке описує його в даній ситуації, наприклад, *jestem* (я є). Далі він повинен на хвилинку задуматись, ким є, що робить, що є для нього важливим, оглянути місцевість, в якій знаходиться і записати це слово. Згодом потрібно додавати інші, але виключно польські слова, не українські. Якщо ж учень не знає якогось слова, то може запитати у вчителя. Після того, як учень запише декілька слів, він повинен знайти на телефоні/комп'ютері фото, яке би зображало зміст кожного зі слів і добре оглянути його, щоб потім це слово асоціювати з тими почуттями, які викликали його роздуми під час записування слова та під час перегляду картинки. Завдяки методу 5s учні не тільки добре запам'ятають усі нові слова, що були пов'язані з тими, які вже вивчено, але й будуть розвивати свою фантазію.

Отже, у наш час інтерактивність у навчальному процесі набуває все більш вагомого значення. Використання методів інтерактивного навчання у практиці та досвіді роботи з різними за рівнем розвитку та знань учнями переконує в тому, що їх систематичне застосування дійсно дозволяє кожному учневі відчувати себе частиною спільної роботи, формує комунікативну готовність до спілкування в малій групі, сприяє розвитку активної позиції в навчальній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Панченко А., Поментун О., Ремех Т. Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посібник. Київ, 2004.
2. Ткаченко М., Коломієць Ю. Інтерактивні технології колективно-групового навчання. Педагогические науки / Проблемы подготовки специалистов. URL : <http://www.rusnauka.com>.

ПОТЕНЦІАЛ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Визначальною рисою всіх програмних державних документів у галузі освіти є орієнтація школи на творчу особистість. В «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошується на створенні умов для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості, для формування покоління, здатного навчатися протягом життя. Особливе значення в реалізації поставлених завдань відводиться шкільним предметам гуманітарного циклу, зокрема літературному читанню, головна мета якого полягає у розширенні меж літературної освіти, залученні школярів до вершин досягнутих світовою культурою, вихованні читача, здатного до сприйняття літературного твору як мистецького явища та усвідомлення його художньої своєрідності.

Аналіз останніх публікацій. Науковці Т.Г. Галактіонова, Н.О. Кутейнікова, Н.М. Логвіненко, В.О. Науменко, Л.М. Овдійчук, Р.Ф. Перцовська, О.Я. Савченко, Г.П. Ткачук, Б.Б. Шалагінов засвідчують, що активне і раннє прилучення дітей до візуальної масової культури, віртуального простору, комп'ютерних ігор зумовили становлення нового типу читача із слабо вираженою читацькою мотивацією, фрагментарним, поверхневим сприймання змісту текстів різних видів, втратою справжнього читацького інтересу, яке викликає співчуття, співпереживання, робить процес читання творчим. Така ситуація вимагає неформального підходу до організації уроків літературного читання, які виступають основною формою розвитку творчого мислення учнів початкової школи.

Мета дослідження – охарактеризувати потенціал уроків літературного читання для розвитку творчого мислення учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. В Україні з 2012 року до навчального плану початкової школи введено новий предмет «Літературне читання», основною метою якого є підготовка кваліфікованого читача, який володіє комплексом знань, умінь і навичок, що дозволяють здійснювати самостійний вибір і читання книжок. Згідно з Концепцією Нової української школи, уроки літературного читання рекомендується проводити з урахуванням того, що випускник Нової школи – це особистість (цілісна, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення), патріот (з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення) та інноватор (здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя) [3].

Навчальний предмет «Літературне читання» – багатофункціональний. У процесі його

вивчення здійснюється мовленнєвий, морально-естетичний, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість. Читання формує ставлення дитини до навколишньої дійсності, генерує її громадянську позицію, збагачує почуття, розвиває творчу уяву, задовольняє пізнавальні інтереси молодшого школяра.

Зміст і методика предмета «Літературне читання» мають великий потенціал для морально-етичного, естетичного виховання; мовленнєвого, інтелектуального і літературного розвитку дітей засобами художнього слова. Робота щодо розвитку творчого мислення, досвіду цілеспрямованого емоційного ставлення до дійсності починається з розвитку у школярів здатності радіти і дивуватися спілкуванню з природою, людьми, предметами національної культури, знаходити й помічати красиве в навколишньому світі. Хоча уміння читати розвивається на всіх уроках та у відповідних життєвих ситуаціях, однак лише на уроках літературного читання воно є об'єктом системного опрацювання, що дозволяє умінню стати повноцінною навичкою, яка є інструментом неперервної літературної освіти людини упродовж життя.

О. Савченко підкреслює, що одним із важливих завдань вчителя є турбота про дитячу літературну творчість, оскільки дитина особливим чином зберігає і накопичує читацький досвід у своїй «письменницькій» праці. Якщо дітям надати широку можливість освоювати елементи художньої форми в якості матеріалу гри, то в результаті вони зможуть відкрити в собі автора, здатного впливати на оточуючих, і самі, за власним бажанням, починають займатися «писанням», самостійно створювати тексти [4, с. 107]. При цьому, як стверджує Г. Коваль, відбувається, по-перше, об'єктивація художніх засобів як засобів спілкування, засобів вираження себе, а по-друге, об'єктивація в собі авторської позиції. Так формується комунікативно-оцінне ставлення до своєї творчості, а пізніше – до мистецтва [1].

Програма курсу націлює учнів на формування уміння виразити в слові свої враження, своє бачення предмета, стани природи і людини і, нарешті, пропонує активізувати здатність учнів «повноцінно сприймати художній твір на основі цілеспрямованої діяльності» [2]. Передбачено вправи, спрямовані на розвиток уміння використовувати метафори при складанні власних загадок (3-й рік навчання), або заповнення пропусків у художньому описі предмета, порівняння своїх варіантів підбору слів з авторським описом (2-й та 3-й роки навчання), написання творів за запропонованим вчителем початком або перші проби пера: власні вірші, художні розповіді (3-й та 4-й роки навчання).

Оцінюючи дитячу творчість і висловлюючи свою думку про неї, учитель повинен бути гранично делікатним, дбайливо ставитися до сприйняття світу маленькими авторами, не підміняючи безпосередній дитячий погляд на своє розуміння тих чи інших явищ. Однаково небезпечно як переоцінювати знахідки дитини-автора, так і не помічати вдало створених

образів. Саме тому критеріями оцінки своєї творчості разом із учителем повинен володіти і сам маленький «письменник», і його товариші, а обговорення творів повинно відбуватися у колективі – в діловій і доброзичливій атмосфері [5, с. 144].

Висновки. Отже, розвиток творчого мислення школярів є важливим завданням уроків читання. Ефективне формування творчої особистості передбачає використання таких видів завдань: на оцінювання подій, об'єктів, вчинків; аналіз емоційної сфери героїв твору, автора, власних почуттів і переживань, викликаних змістом навчального матеріалу; на оцінювання процесу та результату діяльності. Такі завдання привчають школярів аналізувати власний процес творчості, формують рефлексію як умову повноцінного навчання.

Список використаної літератури:

1. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. *Методика читання* : навч. посіб. Тернопіль : Богдан, 2010. 280 с.
2. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи. *Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою*. К. : Освіта, 2017. С.71–97.
3. *Нова українська школа* : poradnik dla vchytelja / za red. N. M. Bibik. K. : Літера, 2018. 160 с.
4. Савченко О. Я. *Методика читання у початкових класах* : посібн. для вчителя. – К. : Освіта, 2007. 334 с.
5. Сисоева С. О. *Підготовка вчителя до формування творчого мислення* : монографія. Київ. : Поліграфкнига, 1996. 405 с.

Горупа Світлана, Ключніченко Олександра (філософський факультет)

Наук. консультант – доц. Заячук Ю. Д.

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інтернаціоналізацію вищої освіти живить розширення контактів закладів освіти з метою діалогу та співпраці. На рубежі ХХ-ХХІ ст. за межами своїх країн навчалося понад 1 млн студентів, а сьогодні ця цифра сягає 5 млн. Відповідно актуальність дослідження цієї теми на викликає сумнівів.

Інтернаціоналізація – це об'єктивний результат глобалізації і, водночас, великий ресурс зусиль щодо усунення національної відокремленості систем вищої освіти та прогресу суспільного й економічного життя в контексті того, що перед вищими навчальними

зкладами стоїть завдання підготовки до життя й діяльності в умовах інтегрованих ринків праці і освіти.

До середини минулого століття міжнародна кооперація у сфері вищої освіти базувалася майже виключно на двосторонніх угодах та індивідуальних контактах, а мобільність студентів обмежувалася потоками між Північною Америкою і Західною Європою. Сьогодні відбувається посилення потоку студентів з країн «третього світу» до вищих навчальних закладів провідних держав, зростання обмінів студентів між США та Європою, розширення географічних рамок ринків вищої освіти, розробка і реалізація різноманітних міжнародних освітніх програм.

Фактори і цілі інтернаціоналізації вищої освіти можна розподілити на чотири основні групи: економічні, політичні, культурні та педагогічні. Ці фактори еволюціонують. Сьогодні економічним інтересам підпорядковані політичні, педагогічні та культурні цілі інтернаціоналізації вищої освіти, котрі впливають з намірів удосконалювати підготовку людського капіталу. Інтеграція вищої освіти виявляється засобом зміцнення економічної конкурентоспроможності країн на світовому ринку.

До форм інтернаціоналізації вищої освіти ми відносимо: індивідуальну мобільність студентів, магістрантів, аспірантів; індивідуальну мобільність професорсько-викладацького і керівного складу вищого навчального закладу; інституційне партнерство, створення стратегічних освітніх альянсів (консорціумів, об'єднань, освітньо-наукових центрів); сертифікацію, визнання навчальних досягнень, видачу подвійних дипломів, інтеграцію у міжнародні освітні програми різного типу.

У Західній Європі інтернаціоналізації вищої освіти пройшла кілька етапів. Першим етапом ми вважаємо 1950 – 1975 рр. Ініціатором перших європейських програм співробітництва в сфері вищої освіти була ЮНЕСКО. Вона у низці випадків доручала виконання своїх програм модернізації вищої освіти Європейському центру з вищої освіти. У цей час було дано старт політиці «відкритих дверей» – свободі пересування студентів та викладачів. У резолюції міністрів освіти Євросоюзу (1974) передбачалося посилення зв'язків європейських вищих навчальних закладів, поліпшення можливостей визнання дипломів, заохочення свободи пересування студентів, викладачів і науковців.

Другий етап визначаємо як 1975 – 1986 рр. У цей час було засновано Європейський центр із розвитку професійної підготовки та посилено курс «відкритих дверей». Цей етап характеризувався налагодженням європейської системи документації та інформації в галузі освіти (програма ЄВРІДІС) та зняттям для іноземців фінансових, адміністративних та інших перешкод для вступу до вищих навчальних закладів. Протягом цього періоду було профінансовано реалізовано близько 400 міжуніверситетських проектів за участю понад

500 вищих навчальних закладів, в результаті чого розроблено спільні навчальні курси, програми та посібники.

Третій етап розпочався запуском перших Європрограм з вищої освіти (1987). Ініціативи Євросоюзу здійснювалися в контексті декількох міжнародних програм: Еразмус (мобільність вчених, викладачів і студентів), ЛЕОНАРД (професійна підготовка), ПЕТРА (стандарти професійної підготовки), ИРИС (розвиток жіночої освіти), КОМЕТТ (співпраця університетів і промисловців) та ін. Програми заохочували зближення навчальних програм і дипломів, розширення масштабів вивчення іноземних мов та культур, поїздки за кордон студентів та викладачів. Меморандум Європейської комісії з освіти (1992), прийнятий Євросоюзом, ознаменував початок сучасного етапу інтернаціоналізації вищої освіти, який отримав назву Болонський процес.

Програма Еразмус+ базується на досягненнях більш ніж 25 років діяльності європейських програм у сфері освіти, професійної підготовки та молоді, що охоплює внутрішньо-європейське та міжнародне співробітництво. Програма Еразмус+ є результатом інтеграції європейських програм, які були реалізовані Комісією в період 2007-2013 років. Програма спрямована на вихід за межі цих програм шляхом взаємодії та взаємозбагачення у різних сферах освіти, усуваючи штучні кордони між різними напрямками діяльності та форматами проектів через впровадження нових ідей, залучення нових учасників зі світу роботодавців громадянського суспільства, а також стимулювання нових форм співробітництва.

У сфері вищої освіти Програма Еразмус+ підтримує такі ключові напрями діяльності, спрямовані на співпрацю з країнами-партнерами:

- міжнародна кредитна мобільність фізичних осіб та спільні магістерські програми, що здійснюються шляхом забезпечення мобільності студентів та працівників закладів вищої освіти з та до країн-партнерів (ключовий напрям 1);

- проекти розвитку потенціалу в сфері вищої освіти, що здійснюються шляхом забезпечення співробітництва та партнерств, які мають вплив на модернізацію та інтернаціоналізацію закладів вищої освіти і систем вищої освіти в країнах-партнерах, з особливим акцентом на країни-партнери, сусідні з ЄС (ключовий напрям 2);

- підтримка реформ за допомогою мережі Національної команди експертів з реформування вищої освіти в країнах-партнерах, сусідніх з ЄС, Міжнародної асоціації випускників, діалогу з країнами-партнерами, міжнародної привабливості і поширення досвіду (ключовий напрям 3);

- напрям Жан Моне, що має на меті стимулювання досконалості викладання і досліджень в галузі європейських студій по всьому світу;

- напрям Спорт.

Європейська Комісія керує бюджетом і встановлює пріоритети, цілі та критерії програми на постійній основі. Крім того, вона орієнтує і контролює загальну реалізацію, моніторинг й оцінювання Програми на європейському рівні.

Наше дослідження спрямоване на вивчення досвіду студентів, які навчаються у Львівському національному університеті імені Івана Франка і стали учасниками програми Erasmus+ KA1 (міжнародна кредитна мобільність). Нами проведено інтерв'ю з п'ятьма учасниками Програми. Акцент інтерв'ю було зроблено на цілі, мотивацію та безпосередню участь у реалізації діяльності в рамках означеної Програми.

Наше дослідження показало, що головною мотивацією для опитаних учасників Програми було: отримати досвід навчання та життя за кордоном; підвищити рівень англійської мови та вивчити нову мову (іспанську, хорватську, польську, німецьку відповідно до приймаючого університету); можливість подорожувати; можливість отримання стипендії; прагнення вийти із зони комфорту. Учасники зазначили, що складнощі переважно стосувалися етапу подачі документів до Програми, адже це передбачало підготовку великої кількості необхідних документів.

Серед головних позитивів Програми студенти відзначили: життя у мультикультурному середовищі; велику свободу у виборі дисциплін; самостійне формування розкладу у приймаючих університетах; не прив'язаність до конкретної групи; доступність інформації, у тому числі наявність електронних бібліотек; легкість у налагодженні контакту з викладачами; нетрадиційні інтерактивні заняття; роботу над власними проектами; функціонування університетської платформи, спільної для викладачів та студентів; практику застосування іноземної мови. Негативними аспектами опитані вважають: труднощі з невідомою мовою; правила та прийняття місцевого менталітету; відсутність чіткої форми контролю чи загальної системи навчання у деяких вищих навчальних закладах, за якою б накопичені знання систематизувались навколо певного логічного засновку; відсутність можливості відпрацьовувати заняття. Незважаючи на ці окремі моменти, усі учасники сприймають участь у Програмі винятково як позитивний досвід як у сфері навчання, так і в сфері особистісного зростання.

Отже, за результатами проведеного дослідження можемо стверджувати, що інтернаціоналізація дозволяє передбачати майбутній розвиток вищої освіти, полегшувати прогнозування змін у сфері вищої освіти, коригувати управління ними. Інтернаціоналізація – це зрима межа посилення світової взаємозалежності в сфері освіти, а вища школа виступає одним з головних інструментів розвитку такої взаємозалежності. З іншого боку, інтернаціоналізація – це розширення горизонтів для студентів університетів, яким

вона допомагає відкрити двері у різні сектори міжнародного ринку праці. Разом з тим, процес інтернаціоналізації вищої школи є складним і суперечливим. Відсутність належного балансу між економічними і культурно-освітніми цілями, потреба посилення інтернаціональної складової програм освіти, приплив до університетів іноземних студентів породжує проблему налагодження міжкультурного діалогу, проблему конвертації дипломів про вищу освіту, необхідність впровадження новітніх комунікаційних технологій. Результат проведеного нами дослідження свідчить про те, що світова вища освіта рухається у правильному напрямку.

Список використаної літератури:

1. Вербицька А.В. Інтернаціоналізація як основний напрям розвитку вищої освіти. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/11/39.pdf>.
2. Еразмус+. Керівництво до програми (Programme Guide) URL: <https://erasmusplus.org.ua/>.
3. Офіційний сайт Відділу міжнародних зв'язків Львівського національного університету імені Івана Франка. URL : <http://international.lnu.edu.ua/>.

Гриців Ірина (факультет педагогічної освіти)

Наук.консультант — доц. Ковальчук Л.О.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МОДЕЛІ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ

Методологія науки стверджує, що будь-яка технологія передбачає мистецтво володіння процесом, певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментарію та алгоритму дій), тобто у процесуальному розумінні технологія має дати відповідь на запитання: «*Як досягти результату діяльності (з використанням чого і якими засобами)?*».

Поняття «*освітня технологія*» є новим утворенням у педагогічній науці, але, попри свою новизну, воно має генетичне коріння. Так, основою цього поняття є «*технологія*», що походить від гр.*techne*— мистецтво, майстерність, і *logos*— наука, закон. Тобто *технологія* (дослівно) — це наука про майстерність.

Освітня технологія— це спосіб оптимального досягнення мети педагогічного процесу з використанням відповідних методів. Її доцільно визначати як послідовність спільних дій вчителя та учнів, що супроводжуються педагогічною діагностикою і спрямовані на забезпечення відповідності результату визначеній меті.

Саме такий підхід дозволяє вибудувати наступне логічне осмислення поняття «технології» для конкретного застосування: освітні технології — педагогічні технології — технології навчання (дидактичні технології), технології виховання, технології управління навчальним процесом — педагогічна техніка [1, с. 35].

Освітні технології подібні до методів навчання, оскільки вони є способом організації педагогічного процесу та взаємодії між його суб'єктами та об'єктами. Проте між ними простежуються відмінності. Найчастіше освітні технології визначають як засіб навчання; проект (модель) освітнього процесу відповідно до визначеної мети; сукупність дій чи діяльність; галузь наукового знання; багатовимірне поняття (зокрема, система).

Оволодіння новими технологіями навчання й виховання вимагає внутрішньої готовності вчителя до серйозної роботи щодо перетворювання самого себе.

Г. Ксензова виділяє три групи технологій:

- технології пояснювально-ілюстративного навчання, в основі яких лежать інформування, просвіта учнів і організація їхніх репродуктивних дій для вироблення знань, умінь і навичок;
- особистісно орієнтовані технології навчання, що створюють умови для забезпечення власної навчальної діяльності учнів, розвитку їхніх індивідуальних особливостей;
- технології розвивального навчання, у центрі уваги яких перебуває спосіб навчання, котрий спонукає до включення внутрішніх механізмів особистісного розвитку учнів, їхніх інтелектуальних здібностей [3].

Розумовий розвиток — ступінь розвитку в дитини пізнавальних процесів (відчуттів і сприймання, мислення та мовлення, пам'яті й уяви), сформованість уміння міркувати, обґрунтовувати свої думки, діяти адекватно до вимог старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, вибудовувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями [4].

За Я.-А. Коменським, головним у розумовому розвитку учня є розвиток мислення, формування самостійної розумової діяльності. Тому розумове виховання потрібно починати якомога раніше, щоб розвивати у малюка здібності до споглядання речей. Я.-А. Коменський запропонував систему знань — елементарних уявлень про навколишній світ, за допомогою якої дитину поступово вводять у світ природи, людських взаємин. З погляду вченого, необхідною умовою розумового розвитку є розвиток чуттєвих основ мислення: пізнання починається з відчуття, відчуття передає образи дійсності пам'яті, яка зберігає їх протягом усього життя. Починати навчання він рекомендував не зі словесного пояснення про речі, а з реального спостереження за ними. У процесі розумового виховання важливу роль відіграють

відчуття й уявлення, думки і слова, мова і діяльність [2].

Ідеї мислителів знаходять підтвердження в народній педагогіці, яка вважає ідеальною особистістю ту, яка здатна до вдосконалення навколишньої дійсності й самовдосконалення. Українські прислів'я підносять розум як найвищу цінність («знання та розум — скарб людини», «за вченого двох невчених дають», «не краса красить, а розум»). Душевні та фізичні якості людини народна мудрість також пов'язує з розумом («доброта без розуму пуста», «сила перед розумом никне», «людина без розуму, що сніп без перевесла», «розумний розсудить, а дурень осудить»). З ним не може зрівнятися ні врода («шкода краси, де розуму немає»), ні багатство («не купити ума, як нема»), ні показна вченість («розумний любить вчитись, а дурний вчити»). Знання, як стверджує народна мудрість, безмежне, і здобути його можна лише наполегливими зусиллями («дурному розуму не вставиш», «вік живи — вік учись»).

Для нашої роботи важливим є окреслити застосування засобів народознавчих матеріалів на розумовий розвиток дітей початкової школи у сучасних технологіях. Ця проблема актуалізує потребу використання ігрових технологій, як пріоритетних, у розумовому розвитку учнів початкової школи засобами народознавства.

Характеризуючи гру як технологію розвитку особистості, можна стверджувати, що вона проектує набуття соціального досвіду, формуванні розумових умінь і навичок, відкриває широку поле для їх самореалізації та самовдосконалення як самостійних і творчих суб'єктів різноманітних видів суспільної діяльності. З цього погляду важливим є визначення моделі організації даної технології. Модель ігрового навчання включає два яруси. Верхній ярус – методи й форми – відноситься до дидактики, нижній ярус – це педагогічна техніка (засоби й прийоми). Доповнені особистісними особливостями вчителя (інтуїція, манера поведінки, міміка, жести, стосунки тощо), – вони становлять педагогічне мистецтво.

Широке поле реалізації творчого потенціалу для застосування педагогічного мистецтва мають ігрові технології, які вибудовують різноманітні моделі в організації розумового розвитку. У них діти молодшого шкільного віку пізнають світ легко, вільно, без «натиску», тому існує кілька груп ігор, які розвивають інтелект дитини – це *предметні, творчі та дидактичні*.

Структура гри як діяльності включає: *цілепокладання* (уміння поставити мету, завдання), *планування* (уміння передбачити розвиток подій, дійових процесів, операцій), *реалізацію цілей* (уміння реалізувати ігровий задум), *аналіз* отриманих результатів (уміння проаналізувати набутий ігровий досвід). Мотивація ігрової діяльності забезпечується добровільністю включення в гру, можливістю вибору й елементами змагальності, що сприяє задоволенню потреб у самоствердженні та самореалізації учнів як суб'єктів учіння.

Ігрові технології, що використовуються в сучасній початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, уміння й навички, тренують сенсорні вміння. Місце й роль ігрової технології в навчальному процесі, сполучення елементів гри та навчання багато в чому залежить від розуміння вчителем функцій педагогічних ігор, адже функція гри – це її різноманітна корисність. У кожного виду гри своя корисність. Дидактична гра дає змогу яскраво реалізувати всі провідні функції навчання: освітню, виховну та розвивальну, які діють в органічній єдності.

Підсумовуючи, зазначимо, що включення гри із використанням народознавчих матеріалів у освітній процес є необхідне. Її використання дає змогу активізувати творчий і розумовий розвиток особистості школяра, що на сьогодні є затребуваним в НУШ.

Список використаної літератури:

1. Михайліченко М.В., Рудик Я.М. Освітні технології: навч.посіб. Київ.: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
2. Коменский Я.-А. Учитель учителей. Избр. Москва: Карапуз, 2008. 288 с.
3. Ксензова Г.Ю. Перспективні шкільні технології. Навч.-метод.посіб. М., 2000. 224с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав, 2013. 464 с. (серія «Альма-матер»).

Гулій Ірина (факультет педагогічної освіти)

Наук. консультант – доц. Ковальчук Л.О.

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ТА МОВНА ОСОБИСТІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мова є критерієм рівня культури людини, то в ній яскраво розкривається сутність людської особистості. Тому головну увагу слід приділяти формуванню таких професійних якостей мовця (складових моделі фахівця), як самостійний і креативний склад мислення; орієнтація в мовній ситуації; спрямованість на співрозмовника; мовна пам'ять; правильний і доречний добір мовних засобів; правильна побудова висловлювання (дискурсу); прогнозування реакції співрозмовника; належна дикція, уміння слухати тощо [1].

У цьому контексті актуальним питанням підготовки майбутніх учителів є формування культури професійного мовлення, що передбачає, окрім винятково мовних аспектів, ще й низку інших, які визначають рівень мовленнєвої компетенції. Серед них виокремлюють:

- комунікативний статус, від якого залежить здатність розширювати актомовленнєвий репертуар, менш обтяжливе виконання комунікативних обов'язків, вища керованість комунікативних дій партнера з комунікацій [5];
- загальну включеність у професійний дискурс, з якою пов'язані ключові риси мовної особистості вчителя;
- загальну освіченість, рівень особистої культури та інші фактори, що прямо чи опосередковано впливають на процес формування культури професійного мислення й мовлення майбутніх вчителів [4].

Іншим чинником, що його дослідникам не слід випускати з поля зору, є специфіка професії вчителя початкових класів, який, з одного боку, не є філологом, з іншого – не лише формує основи культури мовлення та наукових уявлень з лінгвістики, а й забезпечує становлення самосвідомості особистості у найбільш сприятливий період формування характеру. Отже, закладає основи “мовної” особистості.

У сучасній науці особистість постає у двох іпостасях: з одного боку – як носій певного стилю вербальної поведінки (В. Богданов), а з іншого – як “власник” неповторної концептуальної мовної особистості (Ю. Караулов), у якій структура мовної особистості є єдністю лексикону, тезаурусу та прагматикону [1].

Представники лінгводидактичного підходу (П. Берточіні, Е. Костанцо, Н. Хорнбергер, Є. Архипова, Г. Богін, А. Ворожбитова та ін.) вивчають мовну особистість, враховуючи різні форми комунікативного процесу. У лінгвокультурології (С. Воркачов, В. Маслова, Є. Саліхова) мовну особистість розглядають урахувавши національно-культурну специфіку, що виявляється у мовленні, у вмінні користуватись загальноприйнятими формулами мовленнєвого етикету і правильному застосуванні мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації. У соціолінгвістичному аспекті (Р. Белл, М. Шведчикова, Л. Крисін) мовну особистість моделюють із позиції, яку вона займає в соціумі. При психолінгвістичному підході (М. Ляпон, В. Карасик, Ю. Караулов, С. Сухих) увага зосереджується на зв'язку мови із мисленням та психологічним станом мовця. У цьому визначенні поєднано здібності людини з особливостями текстів, які вона сама створює. Поняття мовної особистості пов'язане також із роботами Л. Вайсберга, В. Виноградова, Ф. де Соссюра, який зокрема вважав, що за кожним текстом приховується певна мовна система [7, с. 3], тобто в центрі уваги опиняється як мовець, так і слухач (адресант і адресат). Також до комунікативних параметрів мовної особистості належать комунікативні тактики і стратегії, що зумовлено потребами мовної особистості в самовираженні й самоствердженні. Індивідуальні тактики і стратегії професійного дискурсу та комунікативний підхід, у якому стратегії є організаційним засобом комунікації (Р. Стенберг, Д. Міллер, О. Залевська,

Н. Формановська, О. Іссерс, С. Лебединський, О. Любашенко тощо), спрямовані на досягнення необхідного впливу на конкретного адресата дискурсу. Комплексне розуміння мовної особистості включає в себе вивчення особистості мовленнєвої (розглядаються психофізичні властивості індивіда, які дозволяють виробляти та сприймати дискурс), комунікативної (вивчається сукупність особливостей вербальної поведінки людини, яка використовує мову як засіб спілкування) та етносемантичної (національно-культурний прототип носія мови).

Поняття “мовна особистість”, уведене академіком В. Виноградовим, сьогодні активно досліджується у працях багатьох учених. Індивідуалізована свідомість – це інтерналізована у своїй аксіологічній сутності і сформована (присвоєна) у своїй мовній формі суспільна свідомість мовного колективу, мовної спільноти [2], це таке співвідношення когнітивної і мовної свідомості, де остання — словесно оформлене віддзеркалення дійсності. Саме в такому розумінні мовна свідомість — це форма існування людини розумної, яка спілкується, зокрема у професійній діяльності, людини як соціальної істоти, як особистості. У цьому плані, на думку психологів, можна говорити про мовну особистість, яка, згідно з Ю. Карауловим, містить у собі вербально-семантичний, когнітивний і прагматичний рівні [3].

Педагогічний (у тому числі, лінгводидактичний) аспект розробки цієї проблеми полягає у тому, що мова як посередник етносемантичної складової мовної особистості містить у собі засоби формування особистості. Найбільш очевидними серед них є комунікативні етикетні моделі [8], однак не слід недооцінювати й інших засобів, зокрема тих, що знайшли відображення в українському фольклорі [6].

Таким чином, власне професійний аспект культури мовлення вчителя початкових класів забезпечує процес становлення цілісної мовної особистості учня.

Список використаної літератури:

1. Дроздова І. Професійний дискурс і мовна особистість студента нефілологічного профілю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2010. № 2. С. 137–144.
2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва–Воронеж, 2001. 432 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7–е. Москва: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
4. Ковальчук Л. Система формування культури професійного мислення студентів природничих факультетів університету. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2017. Вип. 32. С. 426–435.

5. Почепцов Г. Теория коммуникации. Москва: СمارтБук, 2009. 651 с.
6. Смолінська О. Є. Лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1999. 19 с.
7. Сосюр Ф. Курс загальної лінгвістики. Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. Київ: Основи, 1998. 324 с.
8. Стахів М. О. Український комунікативний етикет: навч.-метод. посіб. Київ: Знання, 2008. 245 с.

Дзядик Ольга (факультет педагогічної освіти)

Наук. консультант — доц. Ковальчук Л.О.

СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах сучасних реформ освіти України проблема забезпечення особистісно-значущого навчання й виховання, виявлення та реалізацію здібностей школяра є надзвичайно актуальною. Тому назріло питання не лише оновлення змісту, методів і форм роботи вчителя, а й методологічних підходів до виховання і навчання учнів початкових класів. Особливої гостроти набуває проблема формування навчально-розвивального середовища, здатного системно впливати на розвиток особистісних цінностей дитини на основі її життєвого досвіду, яке водночас є дружнім та безпечним для всіх учасників освітнього процесу.

Різні аспекти формування розвивального освітнього середовища у закладах освіти, у тому числі в початковій школі, розглядали у своїх наукових працях педагоги минулого та сучасності (Я. Коменський, І. Песталоцці, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський, Р. Гібсон, Ш. Амонашвілі, М. Стельмахович, О. Савченко, Б. Скоморовський, І. Бех, О. Будник, М. Вашуленко, А. Цимбалару, Н. Бібік, Т. Цюман, Н. Бойчук та ін.).

Мегакатегорія «середовище» в педагогічній науці вживається у різних контекстах, як от: соціальне, освітнє, культурне, розвивальне, інформаційне, виховувальне, навчальне, просторово-предметне, еколого-орієнтоване, оздоровче тощо [2, с.67].

Середовище початкової школи доцільно називати *освітнім* середовищем, оскільки його метою є створення сприятливих умов для навчання, виховання та всебічного розвитку особистості дитини.

Т. Чернецька розглядає *освітнє середовище* як природне або штучне соціокультурне оточення дитини, що включає в себерізноманітні види засобів і різний зміст навчання, за допомогою яких забезпечується продуктивна навчально-розвивальна, навчально-пізнавальна, навчально-дослідницька діяльність. Вона стверджує, що освітнє середовище є складовою освітнього простору, межі якого окреслюються назвою закладу освіти (наприклад, освітнє середовище школи), назвою освітньої ланки (освітнє середовище дошкільної, початкової, середньої ланок освіти) [1, с. 316].

В межах нашого дослідження проаналізуємо поняття *«розвивальне середовище»*. Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв розуміють *розвивальне середовище* як певним чином організований освітній простір, де здійснюється розвивальне навчання [1, с. 316]. На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що освітнє середовище та розвивальне середовище сучасної початкової школи є тотожними. Згідно «Державного стандарту початкової освіти», *метою* початкової освіти є 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.

Оскільки провідною діяльністю дітей молодшого шкільного віку є навчання, доречним буде використовувати поняття *«навчально-розвивальне середовище»*. Організовуючи таке середовище, необхідно враховувати його основні *компоненти*:

- *просторово-предметний* (матеріальна база середовища);
- *технологічний* (організування розвивальної діяльності суб'єктів освітнього процесу);
- *соціальний* (міжособистісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу).

Навчально-розвивальне середовище потрібно організувати максимально безпечним і зрозумілим для учня, щоб він відчув себе його частинкою. Це значною мірою реалізується, якщо учень залучений до створення такого середовища. Освітнє навчально-розвивальне середовище створюється для заохочення самовизначення дітей у класі та розвитку їхніх можливостей. Адже відомо, що якщо дитині знайоме те, що відбувається з нею, то вона краще реалізовує свій потенціал.

Як стверджують Т. Цюман і Н. Бойчук, освітнє навчально-розвивальне середовище на сучасному етапі не є ізольованим від внутрішніх і зовнішніх факторів. Вони можуть мати як позитивний результат, так і містити загрози, небезпеки та ризики, навіть набувати деструктивного характеру. Зокрема, до *психотравмуючих* ситуацій можна віднести:

- конфлікти у стосунках вчитель–учень, учень–учень, учень–батьки тощо;
- проблема адаптації в освітньому середовищі;
- атмосфера конкуренції між однолітками;

- надмірна вимогливість педагогів тощо[3,с. 10].

Шкільнесередовище повинно бути безпечним не тільки для учня, алей для педагога. Н. Бойчук іТ. Цюман вважають, що таким є освітнє середовища, в якому: наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччюучнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства, є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожногоучасника освітнього процесу[3,с. 10].

Згідно ідеї Н. Бойчук іТ. Цюман, створення шкільного середовища, дружнього до всіх учасників освітнього процесу, передбачає проходження через такі *etapu*:

- створення робочої групи для розробки документа КБОС («Кодекс безпечного освітнього середовища», який регулює власне створення та дотримання такого середовища), що включає представників учнівського активу, батьківськогокомітету школи та педагогічного колективу;
- проведення внутрішнього аудиту навчального закладу (оцінка реальної ситуації щодо безпеки та захисту осіб, які задіяні у навчально-виховному процесі закладу освіти; ретельний аналіз проблем закладу освіти;
- створення документа закладу освіти «Кодексу безпечного освітнього середовища», де зазначені правила, конкретні дії щодо захисту дітей від різного роду загроз, ризиків під час перебування в навчальному закладі; процедури проведення необхідних заходів у випадку порушеннябезпеки учасників освітнього процесу;
- визначення особи, відповідальної за реалізацію КБОС;
- реалізація КБОС, що набуває чинності з моменту його оприлюднення;
- моніторинг виконання положень КБОС [3, с. 25].

З емпіричного досвіду, можна зробити висновок,що кожен етап є логічним продовженням попереднього, а в цілому вони утворюють єдиний безперервний процес створення безпечного навчально-розвивального середовища початкової школи для всіх учасників.Оскільки КБОС має на меті чітко регулювати не тільки організування, але й подальше дотримання засад безпеки навчально-розвивального середовища, то логічною є участь у його створенніпредставників педагогічного колективу, батьківського комітету, а також учнівської спільноти конкретного закладу освіти. Таке поєднання дає змогу врахувати можливість потреби всіх учасників освітнього процесу. Крім того, кожна сторона чітко дотримується засад безпечного навчально-розвивального середовища, оскільки є співавтором їх створення. Адже в такому випадку положення КБОС набувають не якогось абстрактного незрозумілого сенсу, а є правилами, виконання яких передбачає реалізацію потреб кожного учасника освітнього процесу.

Отже, суспільний запит на організування освітнього процесу у початковій школі, яка є не тільки місцем навчання дітей молодшого шкільного віку, а й простором для їхнього повноцінного розвитку, можливо задовольнити лише через створення атмосфери фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату. Документ КБОС виступає як інструмент реалізації такого суспільного запиту.

Список використаної літератури:

1. Костюк І. Формування освітньо-розвивального середовища на уроках літературного читання у початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. №5(59). С. 314–323.
2. Смолюк С.В. Становлення освітнього розвивального середовища в системі початкової освіти України як історико-педагогічна проблема. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (38), Issue: 77, 2016. С. 67–72. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/s.v._smoliuk_formation_of_developmental_educational_environment_in_ukrainian_elementary_education_system_as_the_historical_and_pedagogic_problem.pdf
3. Цюман Т.П., Бойчук Н.І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. Київ: Український фонд «Благополуччя дітей». 2018. 56 с.

Клуб Богдана (факультет педагогічної освіти)

Наук. консультант – асис. Новосельська Н.Т.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Актуальність дослідження визначається тим, що в умовах оновлення змісту і технологій, а також відродження традицій національного виховання в нашій державі значно зростає соціальна значущість праці вчителя, роль його особистості у вихованні підростаючого покоління. В державі створено правову базу, прийнято низку законів про освіту, з-поміж них і «Закон України про позашкільну освіту», в якому одним із провідних завдань визначено «створення умов для творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку учнів у позаурочний час».[1]

Аналіз наукових досліджень продемонстрував, що теоретичним аспектам галузі педагогічної психології присвятили свої праці Ш. Амонашвілі, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, В. Петровський, В. Семиченко, М. Ярошевський; підготовці майбутніх педагогів-вихователів — О. Дубасанюк, Г. Локарева, А. Маркова, Н.

Молодиченко, В. Слатьонін, Г. Троцко, Н. Щуркова; підготовці майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи — І. Бужина, О. Кучерявий, О. Отич, О. Савченко, О. Шквир; деякі аспекти цих процесів з огляду особистісно-діяльнісного підходу розглянули — І. Бех, О. Пехота, В. Рибалка, В. Серіков, О. Орлов, І. Якиманська.

Метою дослідженняє розкрити особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації позаурочної виховної роботи.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної діяльності відбувається у педагогічних вищих навчальних закладах, відповідно до базових програм Міністерства освіти і науки України.

Готовність до педагогічної діяльності в загальних рисах характеризує і готовність до виховної позакласної та позашкільної роботи, яка, однак, має і свої особливості, зумовлені специфікою виховної роботи. Професійне становлення вчителя-вихователя в динаміці розглядається в педагогічній літературі на таких рівнях: інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому. В основі кожного рівня лежить відповідний рівень готовності випускника вищого педагогічного закладу до виконання своїх виховних функцій [3, с. 40]

Особливий підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до виховної діяльності представлено в дослідженні О. І. Кіліченко. Автор зазначає, що підготовка студентів педагогічних закладів до виховної діяльності, педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку повинна відбуватися за діагностичним, операційним і транспозиційним аспектами. Діагностичний аспект дає змогу визначити наявний стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності, операційний аспект – це розроблена система підготовки студентів до виховної діяльності з учнями молодшого шкільного віку. Транспозиційний аспект передбачає застосування студентами набутих у ВНЗ знань, навичок і вмінь з організації педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі початкової школи під час практики у подальшій професійній діяльності [2].

Безперечно, це не означає, що підготовка повинна вестись за якимось планом. Вона має бути органічною складовою навчально-виховного процесу педагогічного вищого навчального закладу [3, с. 41].

Вчені (М. Козак, М. Фіцула) акцентують увагу на які саме компоненти психологічної структури майбутнього вчителя необхідно звертати увагу в підготовці його до виховної роботи. Насамперед, на спрямованість особистості, яка повинна включати в себе науковий світогляд, розумні потреби, оптимальну мотиваційну сферу й відповідні цілі та ідеали. Формування спрямованості особистості студента педагогічного навчального закладу повинно спиратися як на його інтелект, так і на емоційну та вольову сфери, для того, щоб

породжувати в нього ентузіазм і позитивні переживання, а також сприяти формуванню психологічної цілеспрямованості, наполегливості, готовності до подолання труднощів [3,с.42].

Сутність поняття „готовність студентів до виховання молодших школярів” характеризується усвідомленням значущості та зацікавленням студентів до здійснення виховання учнів, сформованістю в них спеціальних знань та вмінь і проявляється в їхній самостійній професійно-педагогічній діяльності.

Особливість підготовки майбутнього вчителя до виховної діяльності у школі є багатомірною системою, що охоплює у стійких єдностях такі компоненти [4, с. 11]:

- мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися виховною роботою);
- орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них);
- пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності);
- емоційно-вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль);
- психофізіологічний (властивості і здібності, які забезпечують майбутньому вчителю початкових класів високу працездатність у виконанні виховних функцій, впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, врівноваженість і витримка);
- оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам) [4, с. 11-12].

Позаурочна виховна робота з молодшими школярами має свою специфіку. Молодшим школярам властива велика довіра дорослим. Учитель є для них тим ідеалом, взірцем, якого вони наслідують. Оскільки учні початкових класів ще багато чого не вміють робити самостійно, вчителю-вихователю доводиться виступати і в ролі організатора справ і в ролі безпосереднього учасника. Особливість організації позаурочної виховної роботи проявляється у найрізноманітніших напрямках виховного процесу.

Враховуючи специфіку позаурочної виховної роботи в молодших класах, погляди

педагогів і психологів на означену проблему, вважаємо за доцільне визначити особливості ефективної організації виховної роботи молодших школярів у позаурочний час, а саме: провідна роль педагога щодо об'єднання зусиль батьків, позашкільних закладів освіти, громадськості; забезпечення особистісної активності молодших школярів у різноманітних формах колективної співпраці; домінуючий характер ігрової діяльності за всіма напрямками позаурочної виховної роботи; залучення дітей до планування діяльності; забезпечення такої системи перспектив, яка б відповідала інтересам як усього дитячого колективу, так і кожного окремого школяра.

Особливості підготовки студентів до виховної роботи з учнями повинні охоплювати формування певних компонентів психологічної структури особистості майбутнього вчителя і засвоєння ним належної суми теоретичних знань та формування в нього відповідних професійних умінь та навичок. По-справжньому освічений педагог - це той, хто відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вміє всебічно користуватися своїми інтелектуальними і творчими можливостями, професійними навичками.

Список використаної літератури:

1. Закон України про позашкільну освіту [Електронний ресурс] : (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2000, № 46, ст.393). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
2. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 24 с.
3. Козак М. Г., Фіцула М. М. Психолого-педагогічні основи підготовки студентів до виховної роботи в процесі навчання. *Підготовка студентів до виховної роботи в процесі навчання* / за ред. М. М. Фіцули. Київ: Вища школа, 1982. 181 с.
4. Кондрашова В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 38 с.

Козак Ірина (факультет прикладної математики та інформатики)

Наук. консультант – доц. Біляковська О.О.

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

Перехід сучасної освіти від принципу монологізму до принципу діалогізму є життєвою потребою інформаційного суспільства. Як слушно зауважив філософ Біркенбайль, що «перед педагогікою постає завдання підготувати людину досумісного діалогічного життя, навчити вихователя і вихованця жити у діалозі, тобто мислити, відчувати і діяти діалогічно».

Навчальний процес у ЗВО є діалогічний за своєю природою. Оскільки, традиційне навчання має вузький спектр засобів для реалізації діалогу на різних рівнях, то доцільно використовувати сучасні альтернативні моделі навчання, зокрема особистісно-орієнтовані. Британський учений О. Зубер-Скерріт відзначає, що для діалогічності: бажання двох суб'єктів брати участь у діалозі, зрозуміти один одного, а також прагнути, щоб його зрозуміли, почули; намагання зрозуміти позицію співрозмовника; інтерес до теми діалогу, з ним, його позицію; вміння обрати доступну мову спілкування, слухати, чути, ставити запитання; прагнення надати діалогу розвиваючого характеру [1].

У сучасному освітньому середовищі ЗВО, коли діалогічна взаємодія в усіх особистісно-орієнтованих моделях навчання визначається одиницею спілкування, науковцями визначено кілька її рівнів а саме: діалог суб'єктів, діалог культур, внутрішній діалог, діалог сфер професійної діяльності. Окрім того, комунікативна взаємодія двох людей є бесідою, взаємодія групи людей в інформаційному середовищі – полілог (найчастіше це диспут, дискусія, конференція), внутрішній діалог є мислєдіяльністю, яка спрямована на самопізнання, самовдосконалення.

Навчальний діалог (полілог) виступає одразу на різних рівнях, зокрема, як діалог суб'єктів (викладач-студент, студент-студент); діалог ідей (наукових концепцій, ідей пошуку розв'язку педагогічних проблем, задач); діалог культур (культурних цінностей викладача та студентів, культури майбутньої професії та культури навчання, культури навчального закладу); діалог із собою як мислєдіяльність, яка характеризується усвідомленими знаннями, відкриттям певних зв'язків, проникненням у глибину розуміння цінностей та смислів.

Важливим у навчальному діалозі є стиль педагогічного спілкування, який від початку зумовлює стиль взаємодії між викладачем і студентами та визначає засоби впливу. Науковцями визначено основні рівні спілкування: нижчий (маніпулятивний, стандартизований, індіферентний, авторитарно-монологічний, конфліктний) та вищий (довірливо-діалогічний, діалогічний, духовний). Діалог є варіативним, а результат його непередбачуваним та залежить від культурного та духовного рівня суб'єктів навчання у процесі спілкування.

Як слушно зауважує В. Дяченко «навчання – це перш за все явище природи, уякому взаємодіють живі істоти – люди. І, природно, їх взаємодія відбувається, перш за все, за допомогою матеріальних, фізичних засобів: звуків та знаків мови або того, що їх замінює» [2, с. 13]. А отже, навчання – це об'єктивна реальність, процес матеріальної, фізичної взаємодії тих, хто вчить та тих, хто вчиться, яка відбувається через спілкування (комунікацію), тобто у процесі якої має місце відтворення та засвоєння усіх видів людської діяльності.

Особистісно-орієнтовані моделі навчання передбачають стратегію педагогічної

взаємодії, яка характеризується такими особливостями:

- ставленням до студента як до суб'єкта власного розвитку;
- орієнтацією на розвиток і саморозвиток його особистості;
- створенням умов для самореалізації і самовизначення особистості;
- установленням суб'єкт-суб'єктних відношень.

Водночас для визначення навчальної діяльності, заснованої на безпосередній взаємодії суб'єктів навчального процесу, науковці використовують різні терміни, зокрема й «навчальне співробітництво». Співробітництво у процесі взаємодії стає продуктивним, якщо:

- здійснюється за умови включення кожного студента в розв'язання навчальних завдань у процесі засвоєння нового предметного змісту;
- організоване як активне діалогічне співробітництво з викладачем та іншими студентами;
- в освітньому середовищі у процесі навчання відбувається становлення механізмів саморегуляції поведінки й діяльності суб'єктів навчання;
- усвідомлюються уміння створення цілей та способи їх досягнення.

Отже, діалогічна взаємодія є основою сучасних освітніх моделей, альтернативою традиційній освіті. Діалог не зводиться лише до комунікації суб'єктів в освітньому середовищі ЗВО, його сутність є значно глибшою і полягає у розгляді його як засобу культурного обміну цінностями у ході педагогічної взаємодії. Важливо у процесі навчання оволодіти майстерністю ведення діалогу. Головною умовою оволодіння мистецтвом діалогу є створення діалогового, суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища.

Список використаної літератури:

1. Дьяченко В. К. Дидактика в диалогах. Москва: Народное образование, 2004. 352 с.
2. Zuber-Skerritt O. Professional development in secondary education. London: Kogan Page. 1992. 369 p.

Кріслата Олена (історичний факультет)

Наук. консультант–доц. Крива М. В.

ІНДИВІДУАЛЬНІ НАУКОВО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСЛІДЖЕННЯ

У педагогічній науці сьогодні широко досліджують різні аспекти науково-дослідної діяльності студентів. Зокрема, вивчають раціональне управління науковою роботою студентів (Д. Цхакай), досвід організації наукової творчості студентів у вищих навчальних

закладах (Л. Квіткіна), обґрунтовують психолого-педагогічні чинники, які зумовлюють успішність науково-дослідної роботи студентів (Л. Авдєєва, Д. Харизова) тощо.

Як зазначають науковці, науково-дослідна робота «полягає у пошуковій діяльності, яка виражається насамперед у самостійному творчому дослідженні»[2], «з одного боку, вона відрізняється всіма характеристиками навчально-пізнавальної роботи... з іншого, – носить ознаки творчої діяльності, актуалізує креативні можливості особистості в аспекті вироблення власного «бачення» шляхів розв'язання проблемної задачі» [3].

Головними завданнями науково-дослідної діяльності студентів у вищому навчальному закладі називають такі [4]: формування у студентів наукового світогляду, оволодіння методологією та методикою наукового дослідження, розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у процесі розв'язання практичних завдань, прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи, розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутніх фахівців.

Що ж до функцій науково-дослідної роботи магістрантів дослідники [1] виокремлюють навчальну (здобуття методологічних знань і вмінь); особистісно-розвивальну (формування креативних здібностей, уміння бачити проблему, знаходити шляхи її вирішення); соціально-компетентісну (оволодіння технологією самостійного наукового дослідження тощо).

Як один із засобів організації навчання через дослідження у вищих навчальних закладах розглядають індивідуальні науково-дослідні завдання. Їх вважають інструментом пізнавальної діяльності й творчого пошуку, «засобом, що забезпечує перехід від фіксованих форм знань до творчих і наукових»[5]. Зокрема, знавчальної дисципліни «Сильна програма культурсоціологічного аналізу» (для студентів 1-го курсу магістерської програми за спеціальністю «Соціологія») відповідно до робочої програми виконували два індивідуальні науково-дослідні завдання: підготовка усної презентації чи письмового есею на обрану тему та його представлення на семінарських заняттях, а також підготовка «сильної» програми культурсоціологічного аналізу теми, безпосередньо чи опосередковано дотичної до написання магістерської роботи. Викладачем були визначені правила підготовки і оформлення презентацій та правила розробки індивідуального науково-дослідного завдання до магістерської роботи, надана базова і допоміжна рекомендована література.

Виконуючи індивідуальне науково-дослідне завдання у формі презентації, опрацьовувала «Фонові конструкції» Дж. Александера за його працею «Сенси соціального життя. Культурсоціологія». Писала доповідь презентації, виокремлюючи головні положення автора: «Нацизм як репрезентація абсолютного зла», «Інтерпретація «Кришталеві ночі»: злочиння нацизму як антисемітизм», «Анти-антисемітизм: боротьба зі злочинами нацизму шляхом боротьби за євреїв».

На підставі досліджень «Історія світової культури» (О. Гавришенко, В. Шейко, О. Кравченко), «Культурний релятивізм та його наслідки для національної самобутності народів» (В. Гіоргадзе), «Наратив як складова дискурсивної реальності» (Г. Дьяковська), «Культурна соціологія Дж. Александера (генезис, поняття, можливості інструментарію)» (С. Кравченко), «Соціодинаміка культури» (А. Моль) намагалася провести екскурс у минуле, який дає змогу краще зрозуміти теперішні події, порівняти погляди автора з позиціями інших вчених-соціологів, простежити, як його положення можуть бути використаними у сучасному українському суспільстві. Для кращого сприйняття і запам'ятовування презентації використовувала шрифтові (курсивом, напівжирним, жирним) і нешрифтові (збільшена відстань між лініями сусідніх рядків, підкреслення, виділення кольором) виділення. Презентацію здійснювала у форматі Power Point з її проекцією на екран. Намагалася чітко, виразно і цікаво подавати матеріал, акцентуючи на важливих моментах, та обґрунтовано відповідати на запитання одногрупників і викладача.

Виконуючи друге індивідуальне науково-дослідне завдання, розробляла авторську «сильну» програму з використанням теоретичних положень і дослідницьких технологій культурсоціології. Для аналізу обрала виборчу кампанію Президента України (2018/2019). З огляду на те, що в умовах російсько-української війни, коли війська агресора продовжують воєнні дії на тимчасово окупованих територіях України, а у десяти областях України було введено воєнний стан, процедура обрання глави держави є надзвичайно важливою, від її результатів значною мірою залежить майбутнє України. Адже Президент України є гарантом державного суверенітету, територіальної цілісності України, додержання Конституції України, прав і свобод людини і громадянина. «Сильна» програма дослідження охоплювала соціальний блок, культуральний блок та окреслення соціальних наслідків культурницького опрацювання ситуації.

Виконувані індивідуальні науково-дослідні завдання з навчальної дисципліни «Сильна програма культурсоціологічного аналізу» сприяли опрацюванню та аналізу значної кількості літератури, розвитку творчих здібностей, вмінь презентувати результати роботи, відстоювати власну позицію.

Загалом науково-дослідні завдання активізують навчальну діяльність, впливають на більш глибоке й усвідомлене засвоєння програмного матеріалу, сприяють розвитку творчого потенціалу особистості.

Список використаної літератури:

1. Граничина О. А. Сурикова С. В. Научно-исследовательская работа в системе подготовки магистранта по направлению «Педагогическое образование». *Герценовские*

чення. *Начальное образование*. 2013. Т. 4. № 1. С. 372. URL: <https://www.lektsii.net/5-5406.html>.

2. Лавриш Ю. Е. Особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка*. 2013. Вип. 2. С. 73. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua.

3. Фролова І. В. Науково-дослідницька діяльність студентів – передумова випереджувального саморозвитку фахівця. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. URL: <http://nbuv.gov.ua>.

4. Яковенко Т. В. Науково-дослідна робота як фактор розвитку творчого потенціалу студентів у навчальному середовищі інженерно-педагогічного вчз. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 168–169. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua.

5. Ярошенко О. Г., Скиба Ю. А. Індивідуальні науково-дослідні завдання як один із засобів організації навчання через дослідження у вищих навчальних закладах України. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 5. С. 34. URL: <http://nbuv.gov.ua>.

Курій Марія (факультет педагогічної освіти)

Наук. консультант – доц. Горук Н.М.

ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними перетвореннями, коли від людини вимагаються не тільки знання і вміння, а й розвинені особистісні якості, які давали б їй змогу активно долучатися до творчої діяльності. У зв'язку із цим перед освітою постають нові завдання: початкова школа повинна орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, спрямовуватися не на заучування, а на формування в учнів здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність. Це передбачає перебудову процесу навчання на основі інтерактивних методів і технологій, метою яких стає максимальне розкриття індивідуальних можливостей кожного школяра.

Проблема застосування інтерактиву в навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Н. Руденко та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інтерактивних методів для посилення ефективності

процесу навчання. Проте обґрунтування дидактичних засад застосування інтерактивних методів навчання в процесі математичної освіти молодших школярів свідчить, що дані проблеми ще не знайшли достатнього осмислення в сучасній дидактиці.

Мета дослідження – охарактеризувати значення інтерактивних методів на уроках математики у початковій школі.

Розвиток сучасної початкової школи, відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, відбувається на засадах особистісно-зорієнтованого навчання. Зазначена методологія передбачає чітку орієнтацію на потреби навчання математики та інтелектуального розвитку кожного учня початкової школи, з урахуванням можливостей його найближчого розвитку.

Провідні вітчизняні методисти–математики (М. Богданович, Л. Коваль, О. Онопрієнко, С. Скворцова, З. Слєпкань, О. Листопад) підкреслюють, що математика є фундаментальною наукою і має необмежені можливості для інтелектуального розвитку особистості, творчого підходу до навчальної діяльності. На перший план на уроці математики виходить розвиваюча функція навчання, пріоритет самостійності думки, що забезпечує застосування інтерактивних методів навчання на уроках математики в початковій школі, оскільки інтерактивні методи за змістом і структурою навчання можуть бути навчальними. Навчальний предмет «Математика» не є легким, тому вивчення його потрібно урізноманітнювати інтерактивними методами.

Як стверджують дослідники, саме інтерактивні методи навчання на уроках математики дозволяють розвивати особистість учня з опорою на індивідуальність кожної дитини. Завдяки застосуванню цих методів створюються ефективні умови навчання математики, розвитку мислення, саморозвитку, виховання та самовиховання учнів. Учень на інтерактивному уроці математики має можливість висловити особисте ставлення до навчального матеріалу, обмінятися знаннями, ідеями, думками, способами розв'язання задач. Дидактична мета уроку при цьому «проектуються на спільну діяльність вчителя та учнів з урахуванням потреб останніх, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них, що характеризує навчання як справжній особистісно–орієнтований процес» [3, с. 76]. Також в процесі інтерактивного навчання враховуються індивідуальні математичні здібності кожної дитини, її унікальна і неповторна особистість, створюються нестандартні умови роботи, насамперед – особлива атмосфера уроку і особлива роль вчителя на ньому.

Молодші школярі засвоюють навички самостійного надбання математичних знань, навички продуктивної взаємодії, ведення діалогів, дискусій з однокласниками, вчителем, що стосуються теми уроку і матеріалу, що вивчається, послуговуючись різними засобами навчання. У навчальному процесі складаються суб'єкт–суб'єктні відносини між його

учасниками. Вчитель є рівноправним суб'єктом в освітньому процесі, його організатором, помічником, консультантом, фасилітатором математичних дискусій. Учитель розкривається перед учнями, стає лідером дитячого колективу.

На думку Н. Глузман, за інтерактивного навчання математики унеможлиблюється домінування однієї думки над іншою, а, відповідно, і одного учня над іншими. За таких підстав «створюються комфортні умови навчання математиці, кожен учень відчуває свою інтелектуальну спроможність, організовується атмосфера взаємної емоційної та інтелектуальної підтримки, доброзичливості з позитивною взаємозалежністю учнів» [2, с. 109]. При цьому, пише дослідниця, дидактична мета уроку математики є єдиною для всіх, її виконання поєднує учнів. Зусилля для її здобуття не є однаковими для всіх, але тільки завдячуючи спільній роботі всіх учнів класу можна отримати результат: ефективну участь кожної дитини в класі у навчанні всіх інших.

Важливо, стверджує Л. Бекірова, що інтерактивні методи навчання на уроках математики в початковій школі «дають можливість поєднати індивідуальну, парну, групову, колективну роботу, їх застосування має стати передумовою моделювання життєвих ситуацій завдяки симуляції та імітаційним іграм, вирішенню проблемних ситуацій, розв'язанню сюжетних задач та проведення дискусій стосовно їх розв'язання» [1, с. 10].

Відповідно до Концепції Нової української школи, характеристиками інтерактивного навчання математики в початковій школі мають стати: наявність спільної дидактичної мети і чітко спланованого та очікуваного результату навчання; прагнення при навчанні спиратися на суб'єктний досвід кожної дитини; навчання вибудовується на основі діалогу між, наприклад, учителем та учнями, чи тільки учнями; позитивна взаємозалежність учнів, творчість, співпраця у навчанні; досягнення особистого успіху учня можливе тільки за умови досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу; активність, ініціативність всіх учнів в освітньому процесі; створення комфортних умов навчання, учень має відчувати свою інтелектуальну спроможність; наявність проблемного завдання, обмін знаннями, ідеями, способами розв'язання прикладу або сюжетної задачі тощо, формулювання та обґрунтування (або змінюється під впливом аргументів) власної позиції в атмосфері взаємної підтримки, доброзичливості; унеможливлення домінування однієї думки над іншими, та опонентів одного над іншим; поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи [4, с. 47-48].

Отже, застосування інтерактивних методів на уроках математики в початковій школі – важка та копітка праця вчителя. При цьому у навчальному процесі складаються суб'єкт-суб'єктні відносини між його учасниками. Інтерактивні методи навчання на уроках математики в початковій школі дають можливість поєднати індивідуальну, парну, групову,

колективну роботу, відтак їх застосування має стати ефективним завдяки вирішенню проблемних ситуацій, розв'язанню сюжетних задач та проведення дискусій стосовно їх розв'язання. Вчитель є рівноправним суб'єктом в освітньому процесі, його організатором, помічником, консультантом, фасилітатором математичних дискусій, тому він повинен уміти організувати взаємодію учнів та мати всі необхідні для цього знання з методики викладання математики, інформаційно-комунікаційних технологій та глибокі знання з методики використання методів навчання, зокрема інтерактивних.

Список використаної літератури:

1. Бекірова Л. Е. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 . Київ, 2010. 20 с.
2. Глузман Н. А. Методико–математична компетентність майбутніх вчителів початкових класів : монографія. Київ: Вища школа – XXI, 2010. 407 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

Лисак Ірина (факультет педагогічної освіти)

Науковий керівник – доц. Крива М.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Видатний педагог В. О. Сухомлинський стверджував, що природа лежить в основі дитячого мислення та творчості. Учений вважав, що формувати у людини ставлення до рідного краю як частки природи слід починати з раннього віку. Саме у цьому віковому періоді питання взаємодії з природою для дитини є важливими, необхідними, цікавими і значущими. У сучасній педагогічній науці зазначені проблеми сформували окремий напрямок – екологічне виховання. Через взаємодію дитини з природою відбувається процес гармонійного становлення особистості – її успішного розвитку, навчання, виховання й соціалізації. Молодший шкільний вік – важливий етап у розвитку екологічної компетентності особистості.

А.Ю. Войтович у своїй дисертаційній роботі [1] узагальнила напрацювання науковців (О.В.Арделян, Н.Ф. Виноградова, С.Д. Дерябо, Г.С. Костюк, І.С. Назарко, К.О. Островська,

Н.Ф. Портницька, О.Я. Савченко, Н.В. Ханецька, Т.А. Яновська, Н.О. Яцюк) і обґрунтувала психологічні особливості учнів початкових класів і їх роль у формуванні екологічної компетенції. У цей період у дитини розвивається емоційно-ціннісне ставлення до довкілля і формуються ціннісні орієнтації екологічної спрямованості. Озброєння молодшої людини інформацією емоційно-ціннісного характеру ще не є достатньою умовою для формування у неї усталених переконань. В. Сухомлинський зазначав, що справжні емоційно-ціннісні переконання виховуються тільки в процесі реальної діяльності.

При формуванні екологічної компетентності учнів початкових класів важливо враховувати їхні психологічні особливості. Загалом серед таких особливостей розвитку молодшого школяра, психологи насамперед виділяють: 1) недостатнє керівництво власною поведінкою; 2) наявність конкретно-образного мислення; 3) недостатньо сформовані процеси сприйняття, уваги; 4) схильність до механічного виконання завдань, вивчення навчального матеріалу; 5) схильність до гри у різних сферах діяльності. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом у формуванні навичок дбайливого ставлення до природи через властивий йому високий пізнавальний інтерес, емоційну збудливість, бажання самостійно доглядати за природними об'єктами.

У цьому віці у школярів зароджуються мотиви, пов'язані з інтенсивним розвитком пізнавальних потреб. Вони зумовлені безпосереднім інтересом, мають велику психологічну цінність, оскільки вони направляють активність учасника на процес пізнання. Мотиви навчальних дій спонукають учнів початкової школи до засвоєння способів відтворення теоретичних знань, формування усе більш складних понять, у тому числі і екологічних. Ефективність пізнавальної діяльності залежить від різних зовнішніх обставин, від розвитку уваги, пізнавальних психічних процесів і від інших особливостей особистості учня [1, с 83].

М.І. Дорошенко в своїй праці зазначає, що в учнів молодшого шкільного віку формується спостережливість, хоча вони і припускаються помилок. Це пояснюється головним чином станом дитячого сприйняття – воно в цей час характеризується як нерозчленоване. Слову належить провідна роль в розвитку довільного сприйняття. Отримані від спостереження природного об'єкту емоційні враження необхідно «перевантажити» в цікаву для дітей продуктивну творчу діяльність: емоції повинні знайти вихід, реалізуватися в конкретному продукті дитячої творчості [1, с 84].

Сприймання дітей цього віку сконцентроване на особливостях самого об'єкта, тому діти помічають у ньому не головне, важливе, істотне, а те, що яскраве, що виділяється на тлі інших предметів (забарвлення, величину, форму, і т.п.). При цьому процес сприймання часто обмежується лише впізнаванням та подальшим називанням предмета [2, с. 65]. Для екологічного виховання важливо навчати школярів бачити в явищі різні сторони, оскільки

різноплановість побаченого стимулює появу думки.

У тісному зв'язку з іншими пізнавальними процесами, зокрема із сприйняттям і мисленням, відбувається розвиток уяви, формування якої також відіграє важливу роль в екологічному вихованні. Основна тенденція розвитку уяви молодших школярів полягає в переході від репродуктивної її форми (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів). Школяру необхідно чітко уявити, що описується: явища природи, образи тварин і рослин тощо. Заняття в різноманітних гуртках (юних натуралістів, художніх, технічних, літературних) теж сприяє розвитку творчої уяви молодших школярів. Перетворення образів уяви на початку молодшого шкільного віку незначне, а до 3—4 класу, коли учень отримує значно більше знань, образи стають більш узагальненими та яскравими. На початку навчання для виникнення образу необхідна опора на конкретний предмет, далі розвивається опора на слово, яке є передумовою мисленого створення нового образу [3].

У молодшому шкільному віці, особливо у 1—2 класах, провідною залишається мимовільна увага. На перших порах учнів приваблюють лише зовнішні аспекти предметів, подій, явищ, що заважає проникнути в їх суть, ускладнює самоконтроль за навчальною діяльністю. Якщо з'являється необхідність, вони ж можуть надати допомогу в досягненні мети. В організації навчання учнів молодших класів вчителю слід враховувати рівень розвитку та стійкість, розподіл, переключення їх довільної уваги.

Молодший шкільний вік характеризується інтенсивним розвитком пам'яті. Але його мимовільне запам'ятовування характеризується вибірковістю. Воно багато в чому визначається середовищем, у якому знаходиться дитина. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань. У молодшому шкільному віці значно зростають здатність заучувати і відтворювати інформацію, продуктивність і міцність запам'ятовування навчального матеріалу. З часом підвищується точність упізнавання збережених у пам'яті об'єктів. Розвитку пам'яті сприяє вивчення віршів, виконання завдань на спостереження, розповіді тощо [3].

Соціальна ситуація в цьому віці така, що молодший школяр повинен проявляти велику активність, самостійність, повинен розуміти, що успіх в його навчальній діяльності залежить від цілеспрямованої стійкої уваги. У процесі розвитку усе більш формується зацікавленість своєю навчальною діяльністю, її результатами. Захопленість певним видом діяльності дозволяє йому швидко, не помічаючи часу, не відчуваючи втоми, досягати необхідної мети. Молодші школярі виявляють велику цікавість до фізичної праці щодо збереження природи – до участі в екологічних суботниках, прибиранні снігу, території тощо. Але багато в чому вони зберігають ігрове ставлення до цієї діяльності. Їх більше цікавить сам процес, а не результат. Діти легко можуть відволіктися від роботи, припинити виконання

її [1, с 86].

У дітей недостатньо розвинене ініціативне, самостійне ставлення до об'єктів природи. Проте саме в молодшому шкільному віці з'являється бажання і можливість самому доглядати за природними об'єктами. Дитина активно хоче мати вдома живих істот, у взаємодії з якими вона придбає незамінний досвід партнерських взаємовідносин, спілкування. Велике значення має безпосередній контакт дитини з представниками рослинного і тваринного світу.

Норма поведінки, на думку Н.Яцюк, повинна подаватися учням початкових класів не в готовому вигляді, а бути результатом їхнього самостійного вибору. Тому учитель готує альтернативний варіант: з пропонованих завдань учень вибирає правильне на його погляд і обґрунтовує справедливість прийнятого рішення. В якості зразка поведінки в природному середовищі у молодшого школяра виступають дії і діяльність дорослих людей. Дитина бачить, що і як робить дорослий, і, підпорядковуючись закону природи – закону наслідування, прагне повторити те, що він бачить. Наслідуючи, молодший школяр звертає більшу увагу на зовнішній бік вчинку, ніж на мету і мотиви. Він ще не уміє тривалий час утримувати накреслену мету, долати труднощі і перешкоди.

Особливе значення в цьому віці має бажання (інтерес), оскільки це та основа, яка не може не жити мету. Стимулювальна роль інтересу полягає в тому, що природоохоронна діяльність, яка базується на ньому, викликає в учнів емоційний підйом, при цьому в дітей ефективніше закріплюються ціннісні установки щодо розуміння основ правильного природокористування, швидше виробляються навички дбайливого ставлення до природи. Таким чином вольова регуляція поведінки молодших школярів поширюється на сферу почуттів [1, с 89].

Інтенсивність емоційно-чуттєвого сприйняття не знижується упродовж усього вікового періоду, хоча на завершальному етапі починає відігравати дещо іншу роль: від методу взаємодії з навколишнім світом переходить в мотиваційну сферу. Для першокласника захоплення красою – самоціль, для третьокласника – мотив екологічних дій. У третьокласників вже формується готовність до усвідомленої побудови своїх взаємин з довкіллям. Н. Виноградова підкреслює особливу важливість організації педагогічних умов для встановлення емоційних зв'язків дитини з природою і його різноманітної діяльності в ній. Вона зазначає, що ставлення дитини до природного об'єкту абсолютно змінюється, якщо він спостерігає і оцінює його стан, співчуває і співпереживає, переходить на позицію іншої живої істоти.

Як бачимо, в екологічному вихованні потрібно враховувати особливості психічного розвитку особистості і здійснювати цілеспрямовану і систематичну роботу з організації моральної поведінки школярів в єдності із забезпеченням розвитку ціннісних уявлень,

ставлень. У виробленні екологічної компетентності особливу роль відіграє усвідомлення і переживання їх як особисто значущих. Недооцінка цього знижує ефект екологічного виховання молодших школярів.

Список використаної літератури:

1. Войтович А. Ю. Екологічне виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи (друга половина ХХ століття): дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2016. С. 83-90.
2. Падалка Р.Г. Психологічні особливості розвитку екологічної свідомості молодшого школяра : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 21 с.
3. Психологія молодшого школяра (зрілого дитинства). URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3153/97/>.

Марко Галина (факультет педагогічної освіти)

Наук. консультант – доц. Стахів М. О.

ПОТЕНЦІАЛ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження визначається тим, що орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід є одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору. Важливим засобом формування компетентностей школяра є дидактична гра, яка в умовах Нової української школи набуває важливого значення. Навчальний процес з використанням дидактичних ігор містить у собі невичерпні можливості для всебічного розвитку школярів.

Аналіз досліджень. Розвиток теорії і практики використання дидактичних ігор у навчальному процесі активізувався з прийняттям Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти та ін. Аналіз їх основних положень та концептуальних основ Нової української школи висвітлено у дослідженнях Г. Андрєєвої, Н. Бібік, К. Гузя, В. Ільченко, Н. Коваль, О. Савченко та ін. Значна кількість наукових досліджень пов'язана з різноманітними аспектами поліпшення ефективності навчання за допомогою окремих видів дидактичних ігор або їх комплексів (Л.Артемова, А.Вербицький, П.Підкасистий, О.Янковська та ін.). Дидактичні ігри були предметом особливої уваги в працях В. Сухомлинського, Л. Виготського, С. Шамової, Д. Ельконіна та ін. Незважаючи на чисельність робіт науковців, потенціал дидактичної гри в умовах Нової української школи не розкритий.

Метою дослідження є розкриття потенціалу дидактичної гри у початковій школі в

умовах реформування та в контексті Нової української школи.

Запровадження в шкільній освіті компетентнісного підходу, згідно із Законом України «Про освіту» та відповідно до концепції Нової української школи (НУШ) [2; 6], вимагає оновлення методичних підходів до використання дидактичних ігор у навчальному процесі початкової школи. Державним стандартом початкової освіти передбачається всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь відповідно до пізнавальних можливостей дітей. При цьому система навчальних предметів залежно від провідної мети повинна забезпечувати формування в учнів предметних, міжпредметних та ключових компетентностей, саме цьому значною мірою сприяють дидактичні ігри.

Ігрова модель поєднує автора дидактичної гри та її учасників, тому, з одного боку, це форма втілення авторського задуму, відображення певних висновків про закономірності ігрової діяльності і навчання, про педагогічні умови ефективного застосування даної моделі, про характер взаємодії дітей та вихователів у ході гри і навчання. Вчитель переносить знання на ігрову модель, внаслідок чого вона стає результатом активної діяльності педагога та учнів. З іншого боку, ігрова модель стає вихідним елементом структури діяльності учасників, проектом здійснення цієї діяльності. Вона є «ядром, організуючим стержнем дидактичної гри» [4, с. 8].

Порівняно з процесом проектування дидактичної гри, в реальному ході її протікання змінюється не лише місце ігрової моделі, але й зв'язок ігрової діяльності і навчання. Якщо автор дидактичної гри підпорядковує ігрову форму змісту освіти, то суб'єкти дидактичної гри на основі ігрової моделі розгортають передусім ігрову діяльність. Гра виступає мотивацією для здійснення навчання і стає емпіричною базою навчальної діяльності, а це означає, що діти й педагоги в межах ігрової діяльності є рівноправними партнерами [1, с. 29].

Діяльність учасників дидактичної гри розгортається на основі навчально-ігрових задач, які являють собою органічний синтез ігрової й навчальної задачі. Ігрова задача виступає як привід для звернення дітей до навчальної задачі. Вона створює психологічну готовність учнів до виконання навчальних дій, формуючи тим самим мотив навчальної діяльності. Розв'язання навчальної задачі сприяє засвоєнню дітьми необхідної освітньої інформації й наповнює ігрову діяльність новим поглибленим теоретичним змістом.

На відміну від системи навчальних задач, на основі яких розгортається навчання у традиційних його формах, системи навчально-ігрових завдань, що у дидактичній грі не завжди представлена в явному вигляді, а послідовність зміни цих задач у процесі ігрової діяльності не визначена заздалегідь. При цьому саме невизначеність ігрового процесу, непередбачуваність його розвитку є важливою процесуальною характеристикою ігрової

діяльності. Ігрові дії є основою проведення гри, вони потребують доступного поступового пояснення [3, с. 108].

Вченими виділено оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків: весь урок будується як сюжетно–рольова гра (деякі уроки, що мають на меті емоційно–естетичне виховання учнів, засвоєння теоретичних даних, формування музичних навичок та вмінь); гра використовується під час уроку як його елемент; ігрові ситуації створюються кілька разів під час уроку (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного завдання, елементів змагальності) [4].

Добираючи ту чи іншу дидактичну гру до певного уроку, вчитель має пам'ятати, що процес створення гри містить ряд етапів:

- а) вибір теми гри;
- б) визначення мети й завдань гри;
- в) підготовка і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка унаочнень, проведення гри, підбиття підсумків) [2].

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно забезпечити виконання таких вимог:

1. Готовність учнів до участі у грі (кожен школяр повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі).
2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.
3. Чітка постановка завдань гри та зрозумілість пояснення.
4. Поетапність проведення складних ігор.
5. Контрольованість дій та ігрової поведінки школярів.
6. Організованість та цілеспрямованість гри на уроці.

Систему дидактичних ігор слід будувати таким чином, щоб на етапі актуалізації знань пропонувати учням ігри репродуктивного характеру. Незважаючи на індивідуальний характер дій учнів, увага гравців має фіксуватися на пошуках раціональних шляхів виконання завдань, допомоги один одному, в результаті чого формується вміння правильно оцінювати свої ігрові дії, зіставляти їх з ігровими діями інших гравців. На цьому етапі формування уміння допомагати один одному підвищує результативність виконання ігрового завдання, що, в свою чергу, впливає на пізнавальну активність учнів. На етапі засвоєння матеріалу учням можна пропонувати складні ігри частково–пошукового характеру. Учасникам гри слід надати можливість відчутти, яким чином від якісного виконання пізнавально-ігрового завдання кожним учасником залежить результат гри. На етапі закріплення і повторення навчального матеріалу на уроці доцільно використовувати

дидактичні ігри пошукового характеру, під час яких учні вчаться планувати, аналізувати та оцінювати дії партнерів по грі. При цьому позитивні взаємовідносини між гравцями, вміння розподілити матеріал, вміння домовитись у дидактичній грі позитивно впливають на активізацію навчальної діяльності учнів. На етапі контролю знань слід застосовувати дидактичні ігри творчого характеру.

Отже, дидактична гра належить до класу ігор з правилами, а виділення і усвідомлення системи ігрових і навчальних задач відбувається за допомогою фіксованих правил. Система правил дає змогу не лише визначити зміст і обсяг навчального матеріалу, що реалізується в грі, а й розподіляти його за окремими навчально-ігровими циклами. Тому дидактичну гру можна трактувати як форму навчання, де засвоєння навчальної інформації під керівництвом вчителя опосередковане їхньою ігровою взаємодією і регулюється встановленими правилами. Основою дидактичної гри є процес пізнання, що дає змогу застосовувати її як ефективний засіб навчання молодших школярів.

Список використаної літератури:

1. Інноваційні технології навчання в початковій школі / упоряд.: В. П. Телячук, О. В. Лесіна. Харків : Основа, 2017. 240 с.
2. Нова українська школа : poradnik dla vchytel'ia / za zag. red. N. M. Bıbık. Kyıv: Lıtera, 2018. 160 s.
3. Поліщук В. Вікова та педагогічна психологія : навч.-метод. посіб. / В. Поліщук. Суми : Університетська книга, 2005. – 220 с.
4. Рудакова Т.І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів. *Початкове навчання та виховання*. 2015. № 16–18. С. 7-13.

Петришин Наталія (хімічний факультет)

Наук. консультант — доц. Ковальчук Л.О.

ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД МОЛОДІ

Здоровий спосіб життя — це спосіб життєдіяльності людини, який вона свідомо обирає та відповідально відтворює в повсякденному бутті з метою збереження та зміцнення здоров'я. В умовах соціально-політичної трансформації суспільства, відновлення державності, відродження багатогранного культурно-історичного досвіду і традицій національного виховання активізувалася проблема духовного та фізичного розвитку молодого покоління. Як здоров'я населення віддзеркалює минуле та сьогодення країни, так і

її майбутнє безпосередньо залежить від здоров'я молоді [1].

За словами В. Панка, здоровий спосіб життя — це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя — праці, відпочинку, побуту. Умови здорового способу життя можна зобразити діаграмою (рис.1):

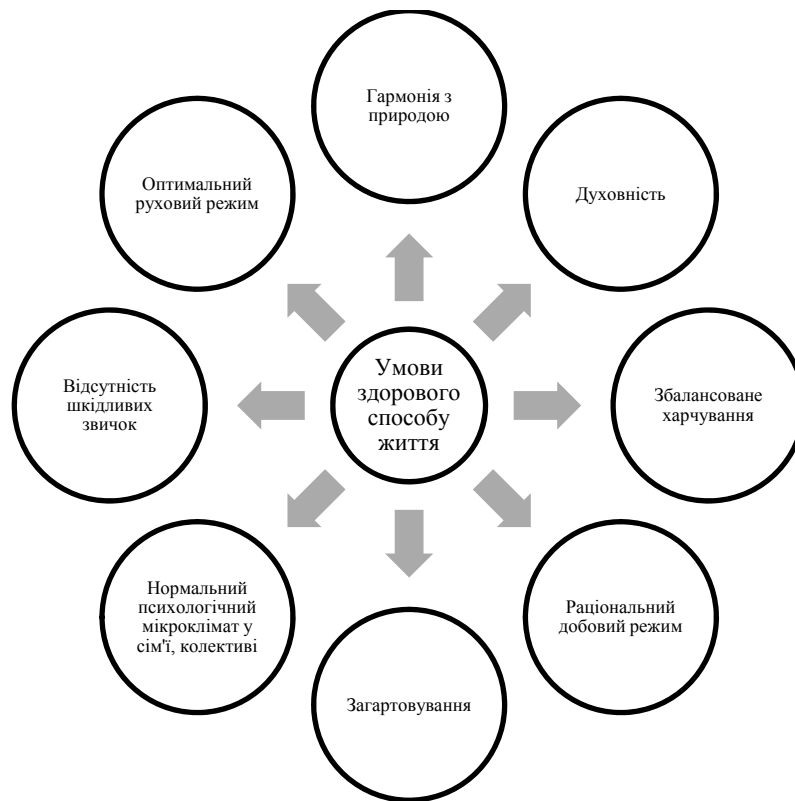


Рис. 1. Умови здорового способу життя[3]

Оцінюючи стан здоров'я молоді, дослідники виокремлюють місце такі *тривожні тенденції*:

- проблема стану екології (неблагополучна екологічна ситуація провокує ряд серйозних захворювань не лише серед дорослого населення, але й дітей та молоді, що негативно впливає на стан здоров'я загалом);
- проблема рухової активності дітей та молоді (лише кожен п'ятий школяр та кожен десятий студент мають достатній рівень рухової активності оздоровчої спрямованості, що є одним з найнижчих показників у Європі);
- проблема здорового харчування (неякісне харчування нездатне забезпечити організм молодої людини необхідною кількістю вітамінів, що призводить до зниження працездатності, успішності у навчанні, погіршення зору та пам'яті);
- проблема наркозалежності (за останні 10 років частка хворих на наркоманію серед неповнолітніх збільшилася у 6–8 разів. За різними експертними оцінками, близько 80% наркозалежних — молоді люди від 14 до 35 років);

- проблема вживання алкоголю (найчастіше перші спроби алкогольних напоїв припадають на 13–15 років);
- проблема поширення тютюнопаління (залежно від віку і місця навчання, досвід паління цигарок серед учнівської та студентської молоді мають від 20 % до 77,5% осіб)[2].

Ми провели дослідження для визначення ставлення студентів до здорового способу життя (респонденти навчалися на 3-му і 4-му курсах). *Предметом* дослідження визначено вплив соціально-психологічних чинників на ставлення сьогоденної молоді до ведення здорового способу життя. *Мета* дослідження полягала у визначенні ставлення сьогоденної молоді до формування здорового способу життя. Відповідно до мети і предмета визначено такі *завдання* дослідження: виявити, що розуміють студенти під поняттям «здоровий спосіб життя»; встановити ставлення молоді до здорового способу життя; дізнатись, чи хочуть студенти вести здоровий спосіб життя; обґрунтувати, як молодь намагається вести здоровий спосіб життя; визначити причини, які заважають вести здоровий спосіб життя.

Основним *методом* дослідження є анкетування, що є найбільш зручним для оброблення й аналізу результатів, дозволяє значно скоротити час збирання інформації.

У дослідженні взяли участь 28 хлопців (56%) та 22 дівчини (44%) віком 19–22 років. На запитання «*Чи є у Вас шкідливі звички?*» 12 хлопців (43%) відповіли «так», 16 (57%) — «ні». Серед дівчат 9 (41%) мають шкідливі звички і 13 (59%) — немає.

Щодо запитання «*Чи дотримуєтесь Ви правильного режиму харчування?*», можна зазначити, що студенти не приділяють достатньої уваги правильному харчуванню.

На запитання «*Чи займалися Ви яким-небудь видом спорту, відвідували спортивну секцію?*» 26 хлопців (93%) відповіли «так» і 2 (7%) — «ні». Серед дівчат 18 (82%) займалися спортом і 4 (18%) — ні. Наступне запитання «*Коли Ви востаннє займалися спортом?*», більшість студентів відповіли, що продовжують займатися спортом. «Вчора» відповіли 20 хлопців (71%) і 14 дівчат (64%), «Тиждень назад» — 8 хлопців (29%) і 6 дівчат (27%), «Місяць назад» — ніхто не дав таку відповідь і 2 дівчини (9%) не пам'ятають, коли востаннє займалися спортом.

На запитання «*Як Ви вважаєте, чи сприяє здоровий спосіб життя успіху в інших сферах людської діяльності (навчання, робота і так далі)?*» 40 студентів (80%) відповіли «так», і 10 (20%) — «важко відповісти на це запитання». З отриманого результату можна зробити висновок, що більшість опитаних студентів вважають, що здоровий спосіб життя сприяє успіху в інших сферах людської діяльності.

На запитання «*Чи часто Ви замислюєтесь про правильність свого способу життя?*» 12 хлопців (42%) відповіли, що рідко замислюються, 8 (29%) часто думають і 8 (29%) не думають взагалі. Серед дівчат 16 (73%) рідко замислюються, часто — 4 (18%) і 2 дівчат (9%)

не думають про правильність свого способу життя взагалі. Отже, студенти-юнаки частіше замислюються про правильність свого способу життя. Більшість респондентів вважають, що здоровий спосіб життя — «це здорово». Для того, щоб підняти життєвий тонус, більшість студентів вважає, що необхідними є: дотримання режиму дня — 35%, заняття спортом — 40%, постійні прогулянки на природі — 19% і натхненна література — 6%.

На запитання «*Абсолютно здорова нація — це ілюзія, чи реальність?*», більшість студентів — 20 (71%) вважають ілюзією, а 8 (29%) — реальністю. Серед дівчат схожі показники: 20 (91%) стверджують, що це ілюзія, 2 (9%) — реальність.

Отже, сучасна молодь веде здоровий спосіб життя. Результати дослідження вказують, що студенти позитивно ставляться до здорового способу життя, проте не займаються активно спортом через наявність шкідливих звичок та брак часу. Тому необхідною є розробка рекомендацій для фахівців соціальної сфери щодо формування у молоді здорового способу життя. Методичні рекомендації для формування здорового способу життя розроблено на чотирьох рівнях: державному рівні, територіальній громаді; центрів соціального обслуговування; соціального працівника. Для успішного формування навичок здорового способу життя важливою є співпраця різних спеціалістів (соціальних працівників, соціальних педагогів, психологів, педагогів, лікарів та ін.) та проведення відповідної державної політики. Покращення вищезазначеної ситуації потребує активізації процесу формування здорового способу життя та зростання рівня відповідального ставлення до вибору способу життя з боку молоді.

Список використаної літератури:

1. Зубалій М. Д., Ведмеденко Б. Ф. та ін. Концепція розвитку фізичного виховання у сфері освіти в Україні. *Основи здоров'я та фізична культура*. 2006. №10. С. 2–3.
2. Молодь за здоровий спосіб життя: щорічна доповідь Президента України Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 р.) / М-во у справах сім'ї, молоді та спорту, Держ. Ін-т розв. сім'ї та молоді; редкол.: Н. Ф. Романова (голова) та ін. Київ: ТОВ «Основа», 2010. 156 с.
3. Панок В. Г. Організаційні і функціональні моделі діяльності психологічної служби з формування позитивного ставлення учнів і студентів до здорового способу життя. Київ: Ніка-Центр, 2011. 82 с.

Сало Вікторія (факультет педагогічної освіти)

Науковий консультант – проф. Мачинська Н.І.

ЗНАЧЕННЯ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*«Розум повинен керувати всією духовною діяльністю людини,
а отже необхідне виховання розуму»*

Софія Русова

Проблеми розумового виховання є надзвичайно важливими для дошкільної освітньої системи. Вчені передбачають вибух інформаційної революції, початок якої ми спостерігаємо вже сьогодні. У майбутньому освічені й кваліфіковані люди цінуватимуться як істинно національне багатство. У зв'язку з цим зростають вимоги й до розумового виховання дітей-дошкільників. У світі спостерігається зростання поінформованості й водночас зниження якості знань, коефіцієнта розумового розвитку дітей змалку.

У роботах вітчизняних і зарубіжних учених дошкільне дитинство визначається як період, оптимальний для розумового розвитку й виховання. Так вважали педагоги, які створили перші системи дошкільного виховання, - Ф.Фребель, М.Монтессорі [5, с.246]. Дитина може пізнавати не лише зовнішні, наочні властивості предметів і явищ, як передбачено в системах, скажімо, Ф.Фребеля і М.Монтессорі, - вона здатна засвоювати уявлення про загальні зв'язки, основу багатьох явищ природи, соціального життя, оволодівати способами аналізу й вирішення різних завдань. У процесі розумового виховання дитина готова оволодівати спеціальними знаннями та способами мисленнєвої діяльності. У цей час закладаються основи для подальшого розвитку інтелектуальної сфери особистості [1, с.43].

Розумовий розвиток – це сукупність якісних і кількісних змін, що відбуваються в мисленнєвих процесах у зв'язку з віком і під впливом середовища, а також спеціально організованих виховних і навчальних впливів та особистого досвіду дитини. На розумовому розвитку дошкільника позначаються передусім біологічні чинники: будова мозку, стан аналізаторів, нервової системи, зміни в її діяльності, формування умовних зв'язків, спадковий фонд задатків [4, с.273].

Від виховання залежить, чи розвиватимуться взагалі розумові здібності малюка, який напрям вони матимуть. Умови життя, виховання, ставлення батьків, педагогів до дитини і до її діяльності – ось чинники, від яких залежить, якою мірою будуть реалізовані задатки, що їх має від природи малюк.

Про розумовий розвиток дитини свідчать обсяг, характер і зміст знань, рівень

сформованості пізнавальних процесів (сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага), здатності до самостійного творчого пізнання. З раннього дитинства в малюка починає формуватися здатність до накопичення знань, удосконалення мисленнєвих операцій, тобто розвивається її розум. У дітей дошкільного віку більшою чи меншою мірою виявляються ціла низка властивостей розуму – швидкість, широта, критичність, гнучкість мисленнєвих процесів, креативність, самостійність.

Розумовий розвиток дошкільників залежить від комплексу соціальних і біологічних чинників, серед яких спрямовувальний, збагачувальний і систематизуючий вплив належить розумовому вихованню і навчанню.

Розумове виховання - це планомірний і цілеспрямований вплив дорослих на розумовий розвиток дітей з метою повідомлення їм знань, необхідних для різнобічного розвитку, для адаптації до навколишнього середовища, формування на цій основі пізнавальних процесів, уміння застосовувати здобуті знання в діяльності [5, с.326].

Розумове виховання і розумовий розвиток тісно взаємопов'язані. Розумове виховання здебільшого визначає розумовий розвиток, сприяє йому. Це відбувається лише в тому разі, якщо враховуються закономірності й можливості розумового розвитку дітей дошкільного віку.

У дошкільні роки спостерігаються вищі темпи розумового розвитку порівняно з наступними віковими періодами, і важливо в цей період не втратити такої можливості. Особливо слід приділяти увагу розумовому розвитку дітей раннього віку. Дослідники встановили: якщо до 2 років діти живуть насичено, спостерігається активна пізнавальна діяльність, то мозок дитини розвивається дуже швидко: до трьох-семи років він досягає 80% маси мозку дорослої людини. Як свідчать відомості з фізіології, більшість сучасних дітей раннього віку страждають не від перенасичення інформацією, а від її дефіциту. Проте не можна також перевантажувати дитину. О. Запорожець застерігав: «...ми маємо справу з організмом, що росте, з мозком, що розвивається й дозрівання якого ще не завершилося» [3, с.164].

Відхилення, що виникли в розумовому розвитку дитини впродовж дошкільного дитинства, дуже важко усунути. Наприклад, якщо не приділяється увага грі з будівельними матеріалами, конструкторами тощо, то в майбутньому недорозвинута просторова уява може спричинити нерозуміння матеріалу на уроках геометрії, креслення тощо.

Головна особливість розумового розвитку дитини дошкільного віку – переважання образних форм пізнання: сприймання, образного мислення, уяви.

Розумове виховання, метою якого є вплив на розум дитини, сприяє становленню її моралі, етичному розвитку, набуттю звички здорового способу життя.

Розумове виховання – спеціально організований і керований процес впливу на виховання в дошкільників елементарних систематизованих знань, умінь і навичок розумової діяльності й у результаті – на розвиток розумових здібностей.

Розумове виховання здійснюється: у повсякденному житті; під час мовного і дієво-практичного спілкування з дорослими; в ігровій діяльності; в процесі систематичного навчання.

Досліджуючи процеси розумового виховання, О.Запорожець довів, що його темпи різні на різних вікових етапах життя дитини. Найвищий темп спостерігається в дошкільному віці. У цей період діти не лише ознайомлюються із зовнішніми ознаками предметів і явищами довкілля, а й мають здатність проникати в сутність механізмів, що їх породжують [3, с.128].

У наукових працях сучасних учених з проблем розумового виховання розвинуто ідеї, обґрунтовані К.Ушинським у праці «Людина, як предмет виховання». Великий педагог наголосив, що розум людини має дві обов'язкові сторони: формальні знання - здатність розуміти розвиток явищ, порівнювати їх, сприймати, аналізувати, робити висновки; і реальні - систему конкретних і узагальнених знань про навколишній світ і способи його пізнання. Внаслідок співіснування цих сторін і розвитку їх у нерозривному зв'язку відбувається повноцінний розвиток розумових здібностей дитини. Це співіснування забезпечує поступовий розвиток різних форм мисленнєвої діяльності в процесі розумового виховання: від наочно-дійового до наочно-образного, потім до абстрактного мислення [4, с.192].

Учені виходять з того, що розумове виховання можливе в умовах активного пізнання дійсності. Дослідженнями доведено, що зазначені форми є визначальними в дошкільному віці (через предметні дії, елементарні трудові вміння й навички, способи інтелектуальної діяльності). Розумовий розвиток у сучасному суспільстві має свою історію й соціальну природу. Основні його етапи зумовлені способами передачі цього досвіду.

Діти успішно оволодівають знаннями в таких формах організації: заняття - в дошкільному закладі; урок - у школі. Між ними є спільне й відмінне - діти оволодівають двома обов'язковими системами знань:

- простими знаннями, вмінням, навичками, які не можуть засвоюватися без спеціальних вправлянь, тренувань;
- знаннями, що засвоюються в умовах поглибленого пояснення, аналізу шляхом активізації всіх сфер особистості [5, с.71].

Отже, у системі розумового виховання широко використовуються різноманітні методи пізнавальної діяльності людини. У підході до вибору методів треба виходити з головного завдання – забезпечення інтелектуального розвитку вихованців. Тому варто

надавати перевагу тим методам, які сприяють включенню особистості в активну самостійну пізнавальну діяльність.

Список використаної літератури:

1. Бочкарьов Н.Є. Фребель і Монтесорі. *Вільна трудова школа*. 1920. № 2. С.42-51.
2. Дичківська І.М. Поніманська Т.І. М. Монтесорі: теорія і технологія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2006. 304 с.
3. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкілля. Ч. 2 : навч. посібн. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 360 с.
4. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Київ, 1983. Т. 1. С. 192-207.
5. Фребель Ф. Дитячий садок: хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / за заг.ред. З.Н. Борисової. Київ.: Вища шк., 2004. 511с.

Собко Ірина (факультет педагогічної освіти)

Наук. консультант – доц. Мицишин І.Я.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасних українських школах інклюзивне навчання базується на основі психолого-педагогічного вивчення потенціалу та особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами, прогнозування можливих труднощів у процесі навчання та шляхів їх подолання, соціально-педагогічної взаємодії колективу навчального закладу. Все це вимагає оволодіння майбутнім вчителем початкової школи методикою інклюзивної освіти у процесі освітньо-професійної підготовки та формування низки компетентностей, що будуть забезпечувати ефективну співпрацю з учнем в умовах інклюзії.

Проблема формування компетентностей вчителя інклюзивного класу знаходить своє відображення в працях таких вчених, як Л. Коваль, А. Колупаєва, Е. Кутепова, Н. Софій, Д. Романовська, Л. Щипіцина. Досліджуючи їх напрацювання, а також вивчаючи досвід європейських країн, можна впевнено сказати, що інклюзивна освіта безперервно розвивається та потребує змін. Впровадження ідеї інклюзивної освіти в практику конкретних навчальних закладів потребує не тільки введення посад асистента вчителя з обов'язковою підготовкою із спеціальної психології та спеціальної педагогіки, а також підвищення кваліфікації для всього колективу школи з психології та педагогіки й технологій інклюзивної освіти, підготовки нових спеціалістів [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та спостереження за освітнім процесом вищих педагогічних навчальних закладів дає змогу стверджувати, що практична діяльність вчителя початкової школи в інклюзивному класі полягає в індивідуалізації освітнього процесу для дітей з особливими потребами на основі гуманістичної орієнтації [2, с.44]. Така діяльність вчителя передбачає застосування компетентностей, що здобуваються в процесі освітньо-професійної підготовки, активної безперервної виробничої практики, а передусім усвідомлення ідеології інклюзивного навчання [6,с.107].

У концепції Нової української школи фігурують терміни «компетенції та компетентності». Варто зазначити, що ці дефініції значно ширші за поняття «знання, уміння, навички», оскільки охоплюють: спрямованість особистості; здібності особистості до подолання стереотипів, відчуття проблеми, прояв принциповості, гнучкості мислення; характер особистості – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості. Тому слід розглядати професійну компетентність учителя як сукупність трьох складових компонентів – предметно–технологічного, психолого–педагогічного, загальнокультурного [7, с.35].

На основі аналізу різних підходів до тлумачень компетентності та компетенцій, можна сказати, що до професійних компетенцій вчителя початкової школи зараховують організацію навчально–виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надання допомоги учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проведення спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомогу у концентрації уваги, формуванні саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацю з фахівцями, які здійснюють супровід дитини з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку. Вчитель надає послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів, сприяє розвитку дітей, поліпшенню їхнього психоемоційного стану, а також стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості.

Для дослідження стану готовності та ставлення вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами в умовах Нової української школи було проведено анкетування серед вчителів початкових класів – слухачів курсів підвищення кваліфікації при Львівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Анкета складалася з 18 запитань (4 з яких контрольні), які включають в себе закриті та відкриті форми опитування. Запитання



стосуються вивчення актуальності проблеми впровадження інклюзивного навчання, рівня підготовки та готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами. Основним завданням було виявлення готовності до роботи в інклюзивному класі та динаміки змін розуміння інклюзивного навчання вчителями області.

Ілюстрація 1. Проведення опитування серед вчителів

На підставі аналізу опитування обраної групи респондентів отримано наступні результати:

1. Якісна освіта, на думку педагогів, частково доступна для всіх громадян України.
2. Більшість педагогів ознайомлені з поняттям «інклюзія», проте ототожнюють його з поняттям «інтеграція».
3. Педагоги є прихильниками індивідуальної форми навчання для дітей з особливими потребами або навчання в спеціалізованих закладах.
3. Респонденти частково володіють інформацією з питань інклюзивного навчання в навчальних закладах.
5. Власний рівень компетентності з питань інклюзивної освіти педагоги оцінюють як недостатній.
6. Інформацію з питань інклюзивної освіти педагоги обласних шкіл отримують шляхом самоосвіти, обміну досвідом з колегами, відвідуванням методичних заходів.
7. Вагомою причиною, що перешкоджає поширенню інклюзивного навчання, педагоги вважають фінансову, методичну та матеріальну незабезпеченість.

Рис 1. Компетенції, які необхідні для ефективно педагогічної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби.



Відтак вважаємо, що найважливішими компетентнісними аспектами роботи вчителя в

інклюзивному класі початкової школи мають бути такі:

- вчитель володіє всіма необхідними компетенціями та їх елементами, активно використовує їх для своєї роботи;
- вчитель має теоретико-методичну та практичну базу;
- вчитель визнає, що кожна дитина розвивається у власному темпі і має індивідуальні особливості;
- вчитель діє, перш за все, як помічник, а лише потім як викладач;
- навчання проходить в дусі людиноцентризму;
- вчитель створює навчальні ситуації, орієнтовані на здобуття досвіду, суспільні взаємодії та дослідження, таким чином виробляє в учнів навички самообслуговування;
- у підготовленого до роботи в інклюзивному класі вчителя функціонують різні форми взаємодії;

З огляду на зазначене можна стверджувати, що під професійною компетентністю педагога слід розуміти сукупність особистісних характеристик, сформовану психологічну готовність, комплекс знань та умінь, що забезпечують оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування гармонійно розвиненої особистості дитини. Робота в інклюзивному класі – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально–пізнавальної діяльності таких дітей.

Список використаної літератури:

1. Асистент учителя в інклюзивному класі : навчально–методичний посібник / за ред. М.Ф.Войцехівського. Київ : Плеяди, 2015. 172 с.
2. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун–т, 2003. 193 с.
3. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : технологічний підхід : монографія. Донецьк : ЛАНДОН–ХХІ, 2011. 330 с.
4. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.–методичн. посібн. Київ : А.С.К., 2012. 192 с.
5. Кутепова Е. Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики . *Психол. наука и образование*. 2011. № 1. С. 103–112.

6. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира : хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. Санкт-Петербург. : Международ. ун-т семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 2007. 256 с.

7. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.

Сухомлин С.О. (факультет педагогічної освіти)

Науковий керівник – доц.Крива Марія Володимирівна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Актуальність. Проблема дитячої обдарованості в усі часи викликала великий інтерес у суспільстві. Зацікавленість урядовців, фахівців, батьків зрозуміла, адже йдеться не лише про долі окремих особистостей, а й про майбутнє країни, усього світу. Адже саме талановиті, обдаровані, здатні до творчості люди створюють нові теорії та нові технології, пропонують нові шляхи розвитку.

У процесі своєї роботи ми спиралися на сучасні дослідження в галузі психології та соціальної педагогіки: проблеми обдарованих (В. Алфімов, В. Крутецький, О. Кульчицька, Н. Лейтес, О. Лодзінська, А. Мудрик, Л. Новікова та ін.); особливостей соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю (І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, Т. Сущенко та ін.),

Обдарованість – це високий рівень здібностей дитини, що дає їй змогу досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності [3, с.46]. На нашу думку, до проблем обдарованих дітей можна віднести такі: неординарність, гнучкість і швидкість мислення; агресивність обдарованих дітей; невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком; бажання досконалості.

Сучасна освітня система, базуючись на пошуках засобів, спрямованих на розвиток здорової особистості, призвела до появи нового компонента педагогічного процесу - психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей.

Психолого-педагогічна підтримка - це дія, в процесі якої педагог, спираючись на потенційні та реальні можливості дитини, знаходить адекватні засоби для підтримки режиму творчої життєдіяльності вихованця.

Мета психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів – це всебічне

дослідження її особистості з метою гармонійного розвитку, сприяння в розвитку самореалізації, збереження психологічного й фізичного здоров'я.

Завдання психолого-педагогічної підтримки: виявлення та розвиток задатків і здібностей кожного учня; розвиток здатності до самосприйняття, самопізнання та сприяння формуванню позитивної «Я-концепції»; забезпечення можливостей самовираження та самореалізації обдарованих дітей у різних видах діяльності; розвиток емоційної стійкості, формування навичок саморегуляції, подолання стресу, поведінки в екстремальних ситуаціях; сприяння соціалізації, формуванню комунікативних навичок.

Нами виокремлено такі форми та методи реалізації діяльності психолого-педагогічної підтримки: психологічна діагностика обдарованості дітей; консультативна допомога учням; педагогічно-психологічна просвіта вчителів, батьків з теми «Обдаровані діти: здібності та здатності» (семінари, виступи на засіданнях педради, батьківських зборах); створення банку обдарованих дітей, картки обдарованої дитини; корекційно-відновлювальні та розвивальні заняття з обдарованими дітьми.

Основні етапи реалізації педагогічно-психологічного супроводу учнів початкових класів: аналітичний етап (створення творчої групи; формування загальної точки зору щодо проблеми обдарованості); діагностичний етап (створення системи виявлення обдарованих дітей); етап супроводження (розробка системи роботи педагогів і батьків з обдарованими дітьми), етап реалізації: участь обдарованих дітей у конкурсах та олімпіадах; етап моніторингу (аналіз результативності роботи) [1; с.74].

Проаналізувавши дані етапи ми з'ясували, що на першому етапі (аналітичному) працюють творчі групи, що є одним зі структурних підрозділів методичної служби навчального закладу. Їхнім основним завданням є залучення здібних, творчих, обдарованих, зацікавлених предметом учнів до дослідницької діяльності з вивчення досягнень науки та пошуку ефективних шляхів застосування результатів наукових досліджень.

На другому етапі проводиться комплексна психодіагностика, психологічний аналіз отриманих результатів, аналіз продуктів творчої діяльності учнів і спостереження конкретних випадків навчальної діяльності та поведінки. Так, у процесі розробки програми спостереження за здібною дитиною необхідно реєструвати такі показники її поведінки в пізнавальній діяльності [2;с.27-28].

На етапі супроводу розробляються рекомендації та поради щодо розвитку творчих здібностей учня і класного колективу; вчителі лише отримують психологічну допомогу та консультування з проблем обдарованості; проводяться психолого-педагогічні семінари для вчителів, завданням яких є гармонізація їхнього внутрішнього світу, реалізація професійного зростання та зосередження уваги педагогічних працівників на потребах учня; поповнюється

банк даних про психологічні особливості учнів. Одним із напрямів діяльності, що проваджується у навчальному закладі, є психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості учнів. В його основу покладено інноваційні освітні технології: комплексну психолого-педагогічну діагностику, системний якісно-описовий аналіз, психолого-педагогічне прогнозування, постановку цілей та конструювання виховних завдань, моделювання міжсуб'єктної взаємодії, модульну систему планування виховного процесу тощо.

Ми вважаємо, що психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини завершується реальним, конкретним результатом: формуванням позитивного ставлення дитини до себе; визначенням у співпраці з дитиною її інтересів, здібностей, рівня творчого потенціалу, виду обдарованості тощо; усвідомленням учнем свого багатогранного «Я» та тих, хто оточує; формуванням сукупності уявлень про себе, внутрішній світ; розумінням сутності пізнавальної діяльності – мислення, пам'яті, уяви; тренінгом творчої уяви та мислення; формуванням міжособистісних стосунків у класі, засобів ефективної групової діяльності.

Висновок. Для того, щоб психолого-педагогічна взаємодія була успішною, потрібна певна зміна або актуалізація ціннісних орієнтацій педагога, освоєння ним додаткових технологій, які дають змогу вибудовувати стосунки на основі рівноправного діалогу в різних сферах міжособистісного спілкування. В умовах сучасного навчально-виховного процесу ефективність психолого-педагогічної підтримки зумовлюється впливом особистості та діяльності дорослого - педагога, який проявляє ціннісне ставлення до світу дитинства і визнає пріоритетність активності учня початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Волощук І., В. Шепотько. Фактологічна підготовка до роботи з обдарованими й талановитими школярами. *Рідна школа*. 2006. № 9. С. 73–75.
2. Морозова Л. Обдаровані діти: психолого-педагогічний супровід. *Психолог*. 2012. № 19. С. 25–31.
3. Мотилько Т., Леонова Н. Психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей / упоряд. Т. А. Шаповал. Київ : Ред. загальнопедагогічних газет, 2014. С. 46.

МАТЕРІАЛИ
студентських наукових конференцій
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
“АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ”

Випуск 11

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 9,1
Тираж 60 прим. Зам.

Малий видавничий центр кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
79005, м. Львів, вул. Туган-Барановського, 7