

**Громадська організація  
«Південна фундація педагогіки»**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ**  
учасників міжнародної  
науково-практичної конференції

**«СУЧАСНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ  
ТА ПЕДАГОГІЦІ – ПРОГРЕС МАЙБУТНЬОГО»**

**17-18 травня 2019 р.**

**ЧАСТИНА ІІ**

**Одеса  
2019**

УДК 001.8:[159.9+37.01](063)  
С91

**С91 Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього:**  
Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції  
(17–18 травня 2019 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. – Ч. 2. –  
104 с.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 001.8:[159.9+37.01](063)

© Автори статей, 2019  
© Південна фундація педагогіки, 2019

## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 5. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

**Бакуменко Т. К.**

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ПРОЦЕСІ  
СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ УМОВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ  
У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРАГНЕННЯ  
ДО ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ..... 6

**Курган О. В.**

ВИЯВЛЕННЯ, ВИВЧЕННЯ, УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА ПОШИРЕННЯ КРАЩИХ  
ОСВІТНІХ ПРАКТИК У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ ..... 10

**Рибак М. О.**

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УМІНЬ ВИКОНАВСЬКОЇ  
ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ В КОНТЕКСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ  
ДО ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА ..... 14

**Колодич О. Б.**

КОНЦЕПТУАЛЬНІ НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ  
ВЧИТЕЛІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 18

### СЕКЦІЯ 6. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

**Дудікова Л. В.**

РОЗВИТОК УЯВЛЕНЬ ПРО ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЛІКАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕДИЦИНИ: ОСНОВНІ ЕТАПИ ..... 22

### СЕКЦІЯ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

**Довгань Н. О.**

ГАБІТУС ЯК МЕНТАЛЬНИЙ КОНСТРУКТ ПОКОЛІНЬ..... 26

### СЕКЦІЯ 8. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Бачкало А. В.**

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІА-РЕСУРСІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС УЧНІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ..... 30

**Вдовиченко Р. П., Андрощук К. Е.**

МЕТОДИКА РАННЬОГО РОЗВИТКУ ІБУКА МАСАРУ ..... 33

**Герасименко А. С.**

АНТРОПОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ  
В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОШУКАХ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО ..... 37

**Олексієнко Н. В.**

СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ  
КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ..... 40

<b>Остапенко Л. В.</b> РОЗВИТОК ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ У І ПОЛОВИНІ ХХІ СТОЛІТТЯ ...	45
<b>Приладишева Л. М.</b> ЕМПІРИЧНИЙ ВИМІР ОСОБЛИВОСТЕЙ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ.....	48
<b>Ракітянська Л. М.</b> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ .....	50
<b>Кримчак Л. Ю., Рижкова А. В., Моложенко Є. С.</b> ТЮТЮНОПАЛІННЯ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ.....	54
<b>Саснюк Ю. О., Руденко Ю. А.</b> ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	58
<b>Семіняга Я. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА .....	61
<b>Стефіна Н. В.</b> ПІСЕННИЙ РЕПЕРТУАР – ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЧИСТОТИ ІНТОНУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	66
<b>СЕКЦІЯ 9. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ</b>	
<b>Бурлаченко Н. В.</b> ПРОБЛЕМНІ ЗАВДАННЯ ЯК ПРИЙОМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	71
<b>Кирилюк В. М.</b> МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ХОРЕОГРАФІЇ .....	75
<b>Коростіянець Т. П.</b> ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТА ВУЗА – МАЙБУТНЬОГО БАКАЛАВРА.....	79
<b>Макогончук Н. В.</b> ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З «ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ» .....	82
<b>Маринченко Г. М.</b> ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ТЕРМІНІВ ТА ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ СУЧАСНИХ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ТА ІНТЕРНЕТ СЕРВІСІВ.....	87
<b>Прокопчук В. Ю.</b> ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	88

<b>Скиба Т. Ю.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ .....	94
<b>Eugenia Smyrnova-Trybulska</b> SOME ASPECTS OF THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL EDUCATION AND SCIENCE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES .....	98

## **СЕКЦІЯ 5. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Бакуменко Т. К.**

аспірант кафедри педагогіки, психології та менеджменту

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*м. Харків, Україна*

### **ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ УМОВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРАГНЕННЯ ДО ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні заклади дошкільної освіти вимагають від вихователя вміння адекватно та швидко реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, адаптувати та використовувати у власній професійній діяльності інноваційні технології навчання та виховання, творчо розв'язувати нагальні проблеми, а також розвинути здатності до саморозвитку та самовдосконалення, у зв'язку з чим мета освіти – безперервний особистісно-професійний, творчий розвиток педагога якісно нового рівня.

Реформування галузі, внесення змін до освітніх підходів, у першу чергу, залежить від створення умов для формування фахової компетентності майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти, що передбачає вміння застосовувати увесь арсенал професійних знань, умінь та навичок з метою самоосвіти, постійного фахового саморозвитку та самовдосконалення, формування прагнення до творчості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз основних психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема оновлення підходів до створення умов для фахової підготовки вихователів у педагогічних закладах вищої освіти не є новою. Окремі питання цієї проблеми розкрито у працях О. Абдуліної, А. Бодакова, І. Зязюна, І. Кондрашової, Р. Нємова, С. Яшанова. Аспекту формування професійних умінь студентів присвячено праці В. Бондар, Н. Гузій, О. Мороз. Але на сьогоднішній

день недостатньо вивченою залишається проблема використання педагогічної діагностики з метою створення сприятливих умов для формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти прагнення до творчого саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, метою статті є вивчення проблеми використання педагогічної діагностики у процесі створення сприятливих умов для формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти прагнення до творчого саморозвитку та самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Навчання майбутніх вихователів у сучасних умовах потребує особливих підходів, нестандартних рішень. Таким чином, виникає об'єктивна необхідність створення ефективної системи розвитку їх професіоналізму та визначення організаційно-педагогічних умов, які б сприяли ефективному здійсненню цієї діяльності. Саме тому актуальною стає діагностика, визначення діагностичних методик, за допомогою яких доцільно і необхідно складати «досьє успіхів» кожного зі студентів. В. Лізінський наголошував, що досьє може бути «раціонально-байдуже», в основі якого лежить лише констатація вектора руху студента в освітньому процесі, або «досьє успіхів», де відзначається «все радісне, цікаве й гідне уваги з того, що відбувається в житті студента».

Діагностика (від грец. *diagnosis* (*dia* + *gnosis* = роз + пізнання)) – система технологій, засобів, процедур, методів та методик висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їхньої ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються [2, с. 71]. Педагогічна діагностика, за М. Голубєвим, П. Бітинас, – оцінювання будь-яких особистих ознак, фіксація деяких показників навченості та вихованості [1, с. 4].

А. Маркова вважає, що проведення ранньої діагностики студентів дошкільних факультетів закладів вищої освіти дозволяє визначити напрямки і перспективи їх професійного зростання, сформувавши об'єктивну самооцінку, позитивну Я-концепцію, мотивацію до постійного саморозвитку, а також психологічну захищеність. Діагностика успішності майбутніх вихователів надає змогу оптимально вирішувати проблеми щодо опанування ними професійними знаннями, уміннями, навичками, максимально усуваючи суб'єктивізм або упередженість оцінок викладачів. На думку Т. Морозової, тести та інші діагностичні методики – не самоціль і не керівництво до дії. Їх можна вважати початковим етапом роботи з

майбутнім вихователем. Тоді як основним етапом вважають корекцію, індивідуальні консультації, всебічну підтримку студентів. Це потребує від педагогів не лише високого рівня професіоналізму, дотримання етичних норм і правил, але й чіткої моральної позиції.

В умовах гуманізації й демократизації освіти викладач та студент поступово починають взаємодіяти на принципах партнерства. Вони разом приймають участь в оновленні освітнього процесу. Тоді як педагогічна діагностика робить навчання більш дієвим, осмисленим та ефективним.

Останнім часом педагогічна діагностика стає поступово поліфункціональною, виконуючи такі функції:

- аналітична функція – це психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його структурної організації як педагогічної системи. Ця функція виявляє причинно-наслідкові зв'язки, що існують у освітньому процесі, між умовами та результатами навчання;

- власне-діагностична функція – психолого-педагогічне вивчення навченості, вихованості та розвитку студента, а також рівня професійної компетентності викладача;

- оцінювальна функція – це якісна та кількісна оцінка діяльності викладацького складу педагогічного закладу вищої освіти, кожного викладача та студента;

- корекційна функція – дидактичне внесення змін та корекція власної активності студентів у бік саморозвитку, самоосвіти як майбутнього фахівця;

- орієнтаційна функція – це орієнтація викладацького складу педагогічного закладу вищої освіти, на усунення тих «слабких місць», що мають місце в житті усього педагогічного колективу та окремих викладачів;

- інформаційна функція – інформування всіх учасників педагогічного процесу про позитивні зрушення.

На сьогоднішній день для оцінювання рівня сформованості у студентів професійно значущих знань, вмінь та навичок важливо враховувати не лише їх власну самооцінку. Головне завдання діагностики успішності студента полягає не лише в тому, щоб дати його вичерпну характеристику, але й в тому, щоб стимулювати його до самостійного визначення осмислення та вирішення проблем, пов'язаних з навчанням. Як правило, успішний студент завжди орієнтований на самоаналіз і самодіагностику. Лише від бажання самого студента залежить процес його самопізнання, самовдосконалення й самоактуалізації.



Ми переконані, що майбутній фахівець дошкільної освіти, який прагне до пізнання, реалізації та примноження свого фахового потенціалу у майбутньому, вже не зможе «відбувати» час на робочому місці. Він буде створювати необхідний психологічний комфорт і ситуацію успіху для вихованців і для самого себе, отримуючи при цьому задоволення від власної педагогічної діяльності.

Ефективність психолого-педагогічної підтримки студентів залежить від взаємовідносин, що поступово складаються між викладачами та майбутніми вихователями. В їх основу доцільно покласти триєдиний принцип: розуміти – вивчати – допомагати. За умови, якщо викладач співчуває студенту, він поступово ототожнює себе з ним, щиро бажає допомогти в оволодінні основами професії. В одних випадках потрібна оперативна допомога, в інших – тривала й клопітка праця. Змістом допомоги майбутньому вихователю повинна стати корекція його навчальної активності в бік саморозвитку: розвиток у нього рефлексії, емпатії, конструктивності, що є підґрунтям для подальшого самовдосконалення, творчого саморозвитку. Основними принципами самореалізації майбутніх студентів є: емоційне й особистісне розкриття; психологічна «налаштованість» на оптимальне засвоєння фахових знань, умінь та навичок; довіра й щирість вираження почуттів та стосунків; задоволеність собою у процесі спільної з викладачем творчої освітньої діяльності. При виборі засобів і способів педагогічних впливів викладач повинен бути орієнтований на стимулювання морального, емоційного та інтелектуального розвитку студентів, на проектування нових рівнів їх психічного саморозвитку. При цьому провідною є ідея розвитку активності й самостійності кожного з майбутніх вихователів. Організуючи їх пізнавальну діяльність, викладач повинен керувати освітньою діяльністю студентів, перетворивши її на створення певних діагностичних ситуацій, з яких він міг би самостійно робити певні висновки. Вибір педагогічних засобів, як правило, визначається індивідуальними та віковими особливостями студентів.

Висновки. Ефективно спланована й організована методична підтримка кожного з майбутніх фахівців дошкільної освіти допомагає реалізувати основні завдання їх підготовки, що розпочинається з проведення діагностики, збору й обробки інформації й закінчується прийняттям рішень щодо надання індивідуальної допомоги.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. З метою подальшого удосконалення роботи з цього питання важливо поглиблено вивчити проблему вибору і

застосування викладачем методів, організаційних форм взаємодії зі студентами й студентів між собою. Так, викладач повинен здійснювати ретельний відбір і обробку змісту навчального матеріалу, підбір допоміжного, ілюстративного матеріалу, спрямованого на засвоєння студентами системи знань, що обґрунтовує глибокий зв'язок навчального предмета з життям. Зміст навчального матеріалу повинен сполучатись з наявними у студента знаннями та внутрішнім досвідом, пробуджувати інтерес, фантазію, можливість розвинути в ньому потребу в знаннях, бажання бути відкритим усьому новому, тобто сформувати прагнення до самонавчання, самовиховання та постійного творчого саморозвитку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Діагностика успішності учителя / Упоряд. Т. В. Морозова. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2007.
2. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с. Бібліогр.: С. 5-7. («Словники»).

**Курган О. В.**

методист з експериментально-дослідної діяльності  
та передового педагогічного досвіду  
*КЗ «Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»  
м. Суми, Україна*

## **ВИЯВЛЕННЯ, ВИВЧЕННЯ, УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА ПОШИРЕННЯ КРАЩИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИК У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ**

На сучасному етапі реформування освіти в Україні актуальною стає проблема переорієнтації закладів освіти на інноваційну діяльність, в основі якої лежить педагогічний пошук ефективних шляхів самореалізації; розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників; формування педагогічної майстерності кожного учасника педагогічного процесу; виявлення, вивчення, узагальнення та поширення кращих освітніх практик. Успіхи навчання та виховання учнів значною мірою залежать від

умілої організації та спрямування роботи педагогів на інтенсивне впровадження в практику нових прогресивних педагогічних ідей, технологій навчання та виховання, досягнень сучасної педагогічної науки та практики. Результатом інноваційної діяльності є пошук нових освітніх (дидактичних, виховних або управлінських) систем, технологій, методик, змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, що обумовлює створення умов для розвитку творчої активності вчителів, удосконалення системи виявлення, вивчення, узагальнення й упровадження передового педагогічного досвіду, результату творчої діяльності педагога з елементами новизни, спрямованої на удосконалення освітнього процесу.

Це вимагає від органів управління освітою, методичних служб, керівництва закладів освіти формування якісно нової ефективної системи організації та координування інноваційної освітньої діяльності; реалізації програми дій для досягнення цієї мети; створення умов для розвитку творчої активності вчителів; постійного пошуку нових форм і методів діяльності, ефективних шляхів самореалізації.

Але упровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій, здатністю не лише включатися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором, результатом діяльності якого є передовий педагогічний досвід. Готовність до інноваційної діяльності – це завжди цілісний стан особистості вчителя, який виражає її загальну культуру, ціннісні орієнтації та морально-психологічну здатність до даного виду діяльності. Учитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій.

Передовому вчителеві властиві науково-педагогічне мислення, яке характеризується здатністю:

- аналізувати виховні явища в сукупності, взаємозв'язку та взаємозалежності;
- співвідносити педагогічну дію з цілями та результатами навчання й виховання;
- охоплювати всі типи та способи мислення;
- аналізувати і синтезувати педагогічні явища, розрізняти педагогічну істину й помилки;
- відмовитися від усталених шаблонів і стереотипів, шукати і знаходити нові оцінки, узагальнення, підходи, дії;

- використовувати нові ідеї в практичному та творчому пошуку;
- виявляти мислительну гнучкість і оперативність.

Новий зміст освіти, розробка авторських програм, освоєння електронних підручників, введення нових навчальних дисциплін, пошук оригінальних методів викладання – є мотивацією творчої діяльності вчителя. Сучасний педагог повинен уміло застосовувати інноваційні освітні методики та технології, активно їх використовувати, поширювати у професійному середовищі; продукувати оригінальні, інноваційні ідеї. Творчий учитель соціально корисний не тільки результатами праці, а й тим, що він ділиться творчими ідеями, напрацюваннями з іншими.

Головним показником творчої діяльності педагогів є наявність педагогічних знахідок, ідей, що згодом утворюють педагогічний досвід, який в процесі педагогічної діяльності осмислюється, оновлюється, спираючись на психолого-педагогічну науку. Загальноосвітні, дошкільні та позашкільні заклади освіти за роки свого існування нагромадили багатий педагогічний досвід – джерело розвитку педагогічної науки, підґрунтя зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків, вихователів, методистів, керівників гуртків. Чимало педагогів і педагогічних колективів мають вагомі здобутки та цікаві ідеї, апробовані системи роботи з учнями в різних напрямках освітньої діяльності. Тому, з метою підвищення професійної майстерності сучасних освітян у процесі модернізації нової української школи; висвітлення їхньої ініціативної діяльності; ознайомлення з найновішими психолого-педагогічними здобутками у створенні сприятливих умов для формування всіх ключових компетентностей учнів є доцільним вивчення, узагальнення та поширення кращих освітніх практик – передового педагогічного досвіду.

Під поняттям педагогічний досвід розуміють сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогом раціональних здобутків своїх колег. Педагогічний досвід виробляється та накопичується роками упродовж всієї педагогічної кар'єри фахівця. З цього боку процес набуття та вдосконалення педагогічного досвіду є довготривалим та недовершеним, оскільки межа досконалості існує лише одна – початкова.

Передовий педагогічний досвід – це педагогічна діяльність, у процесі якої використовуються оригінальні форми, методи, прийоми, засоби, технології навчання та виховання у практичному розв'язанні актуальних педагогічних проблем.

На сучасному етапі модернізації освітньої галузі змінився характер ставлення учителів до факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень. Якщо раніше інноваційна діяльність обмежувалася використанням рекомендацій «зверху», то сьогодні вона набуває дослідницько-пошукового характеру: учитель обирає нові програми, підручники, використовує нові прийоми та способи.

На досягненнях психолого-педагогічної науки та передового педагогічного досвіду базується науково-методична робота (цілісна система діяльності педагогів), що забезпечує зростання рівня кваліфікації, майстерності учителя, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу закладу освіти, поліпшення якості освіти.

Основа цієї роботи полягає у розвитку сучасного педагогічного мислення вчителів. Саме тому створення послідовної, цілісної, чіткої системи виявлення, вивчення, упровадження, поширення нових прогресивних педагогічних ідей, технологій навчання та виховання, досягнень сучасної педагогічної науки та практики має бути головним завданням діяльності методичних служб і керівників закладів освіти.

Для передового педагогічного досвіду характерною є новизна, яка виокремлює його з маси позитивної діяльності педагогів. Досвід можна вважати передовим тільки за умови, що він забезпечує високі результати навчально-виховної діяльності вчителя, які мають бути не випадковими, а наслідком застосування продуманої системи навчання та виховання.

Виявлення, вивчення, узагальнення, поширення (упровадження) кращих освітніх практик – один із напрямів щоденної діяльності працівників методичних кабінетів, адміністрації закладів освіти Сумської області, учителів. Основна увага зосереджена на підвищенні професійної майстерності педагогічних працівників, виявленні, вивченні та поширенні передового педагогічного досвіду через різні форми методичної роботи: творчі групи; методичні об'єднання (шкільні, міжшкільні, районні, міські, обласні); науково-практичні конференції; психолого-педагогічні семінари; вебінари, вебінтенції; майстер-класи; відкриті уроки; педагогічні читання; педагогічні виставки; презентації; творчі звіти; «аукціони» педагогічних ідей»; методичні естафети; методичні панорами; методичні фестивалі; міжшкільні науково-методичні обміни досвідом; наставництво; школи молодого вчителя, передового педагогічного досвіду, педагогічної майстерності; пізнавальні, професійні екскурсії; бенефіси педагогів; портфоліо та ін. З метою популяризації кращих педагогічних здобутків учителів в області щорічно проводяться I, II тури Всеукраїнського конкурсу

«Учитель року», «Класний керівник року», «Вихователь року». Кожна форма науково-методичної роботи виконує важливу роль, оскільки сприяє підвищенню фахової майстерності педагогічних працівників, їх конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Таким чином, саме від чіткої організації справи вивчення, узагальнення, поширення кращих освітніх практик залежить досягнення стійких високих результатів у навчально-виховній роботі освітян. Постійне підвищення рівня кваліфікації, удосконалення творчої майстерності, упровадження в практику роботи науково-педагогічних досягнень та інноваційних технологій – запорука особистого фахового зростання педагога.

**Рибак М. О.**

студент 4 курсу факультету мистецтв  
імені Анатолія Авдієвського

Науковий керівник: **Строгаль Т. Ю.**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри теорії та історії музики

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УМІНЬ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ В КОНТЕКСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА**

Підготовка студента до професії вчителя мистецтва вимагає від останнього цілого комплексу умінь, які сприятимуть його музично-виконавській діяльності. Фахове навчання студентів у ЗВО (закладах вищої освіти) спрямоване на формування цілісної, професійної та стресо-стійкої особистості, справжнього вчителя мистецтва, який володіє голо-сом, має сформований диригентський апарат, застосовує відповідні музично-теоретичні знання, вміє достатньо добре грати на музичному інструменті, тощо.

Вчитель мистецтва сьогодні переживає цікавий та складний етап трансформації. Застосування новітніх технологій у галузі художньо-естетичної освіти активно пропагують та застосовують сьогодні

О. Гайдамака, О. Просіна, Л. Масол, І. Янковська, О. Лобова, Л. Аристова, Л. Кондратова та інші. Проте поєднання різних видів мистецтв на одному уроці залишають відкритими багато проблем, вирішення яких потребує сучасна мистецька освіта. Серед них – рівень виконавської інтерпретації вчителя мистецтва. В умовах сучасної освітньої реформи, коли «Музика» трансформувалась в урок із назвою «Мистецтво», саме поняття «виконавська інтерпретація» набуває дещо ширшого значення.

Зазначимо, що саме поняття «інтерпретація», згідно із словником української мови, означає «розкриття змісту чого-небудь, пояснення, витлумачення». Це визначення стосується як літературних творів, так і творів образотворчого мистецтва. В музиці ж це поняття часто ототожнюють із відтворенням музичного тексту. Л. Гаврілова та Л. Псарьова, посилаючись на О. Ляшенко, зазначають, що «інтерпретація творів мистецтв є цілісним утворенням, яке характеризує єдність і взаємозв'язок кількох складників, серед яких текстуальна (індивідуально авторська), змістова (історична) та психологічна інтерпретація [2, с. 100].

Поняття «виконавство» включає в себе синтез техніки та високої духовної культури (Б. Асаф'єв). Можемо додати, що під час формування умінь виконавської інтерпретації музичних творів у майбутніх учителів мистецтва важливо застосовувати особистісно орієнтований підхід. Студенти, які прекрасно володіють музичним інструментом, більшою мірою застосовуватимуть на уроках гру, вокалісти – спів (сольний), диригенти – організовуватимуть хори та ансамблі. Виконавську інтерпретацію, на думку О. Котляревської, можна трактувати як «результат особливої художньої діяльності свідомості, яка визначається як своєрідне переведення продукту первинної творчості не тільки в іншу систему мови (знаково-смыслову), а й в іншу систем мислення» [2, с. 100].

Для того, або виконавство переросло в майстерність, майбутній вчитель мистецтва має багато працювати, підвищувати культурний рівень, розширювати виконавський досвід. Саме «живе» виконання музики на концертах, іспитах, конкурсах та інших локаціях стимулює у студента підвищення власного рівня виконавської майстерності. «Живе» виконання формує моральні установки студента, які в подальшому він передаватиме своїм учням, впливає на розширення його емоційно-естетичного досвіду. «Успіх будь-якого твору напряму залежить від «живого» виконання, яке розгортається в дійсному часі (термін Б. Цимермана)» [Цит по 4(40)]. Якщо ідеї, втілені в музиці, близькі студенту-виконавцю, він втілюватиме їх під час виконання, намагаючись передати слухачській

аудиторії. Саме тому підбір музичного матеріалу має таке важливе значення. Та й слухач має бути підготовлений. Якщо музика важка для сприйняття аудиторії, переживання вона може і не викликати, або ж вони будуть поверховими. З цим погоджується і Т. Чередніченко, яка зазначає, що «звуковий світ, який формує виконавство... формує в людині ідейно-емоційні установки» [6, с. 212].

Сучасний педагог Л. Івоніна зазначає, що поняття «виконавство» та «інтерпретація» мають суттєві відмінності. Так, поняття інтерпретації можна звести до розуміння її як художньо-сміслової оригінальної концепції виконання музичного твору, яка, за необхідності, може бути виражена у вербалізованому варіанті; поняття «виконавство» часто ототожнюють з відтворенням... нотного тексту перед слухачами [4]. Дослідниця переконливо доводить, що виконавство – це аж ніяк не «відтворення», «озвучування» або ж «втілення», адже з цими функціями цілком здатна справитись комп'ютерна програма. Виконавство ж передбачає створення виконавського образу, який містить такі складові як художній інтелект вчителя мистецтва, психологічна готовність до виступу перед аудиторією, здатність до емпатії, тощо. Продовження цієї думки знаходимо у Ю. Григор'єва, який додає, що специфічною відмінністю виконавського образу є його направленість на слухача [3, с. 69].

Трансформація уроків музики в уроки мистецтва вимагає від майбутнього вчителя враховувати той факт, що йому доведеться працювати не лише з музичним матеріалом, а й з художнім, а також з відео, комп'ютерними програмами тощо. Поєднання декількох видів мистецтв в межах одного уроку розкриває можливості інтерпретації мистецтва в ширшому ракурсі: тепер вчитель може сміливо інтерпретувати один вид мистецтва через інший, підбираючи ті засоби, які будуть близькі конкретному учневі або класу.

Вчитель мистецтва повинен мати вибір варіантів виконання того чи іншого твору, якщо його власні можливості обмежені. Так, виконання української щедрівки М. Леоновича «Щедрик» [5, с. 20] можна виконати разом із класом (хором), проспівати канонем та прослухати його в запису англійською мовою у виконанні гурту Pentatonix (англійською пісня має назву «Carol of the Bells»), або ж подивитись, як поєднуються скрипка та хореографія в інтерпретації Lindsey Stirling («Carol of the Bells»), спробувати намалювати образи, нав'язні музикою.

Формування такого досвіду виконавської інтерпретації можливе в умовах ЗВО (закладів вищої освіти) на таких дисциплінах як: основний



музичний інструмент, оркестровий клас, хоровий клас, постановка голосу тощо. Перші результати майбутні вчителі мистецтва можуть продемонструвати вже під час проходження виробничої практики в ЗСО (закладах середньої освіти).

Таким чином, цілеспрямоване формування у студентів-музикантів умінь креативної виконавської інтерпретації мистецьких творів у процесі індивідуального навчання музики сприятиме удосконаленню підготовки до майбутньої професійної діяльності вчителя мистецтва.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ашихміна Н. В. Сутність і компонентна структура виконавської майстерності майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки / Н. В. Ашихміна // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 81(1). – С. 115-119. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprrn\\_2018\\_81\(1\)\\_\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprrn_2018_81(1)__23).

2. Гаврілова Л., Псарьова Л. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. – Режим доступу : [http://pptma.dn.ua/files/2016/3/11.Gavrilova-Psarova\\_s.97-106.pdf](http://pptma.dn.ua/files/2016/3/11.Gavrilova-Psarova_s.97-106.pdf).

3. Григорьев, В. Ю. Вопросы исполнительской формы и пути её реализации // Музыкальное исполнительство и современность: Сб.статей. – М.: Музыка, – 1988. – Вып. 1. – С. 69–86.

4. Ивонина Л.Ф. Исполнительская интерпретация в условиях действительного времени: смысловое поле «живого» исполнения // Universum: Филология и искусствоведение : электрон. научн. журн. 2019. № 1(58). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/6775> (дата обращения: 08.05.2019).

5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Музичне мистецтво; Образотворче мистецтво; Інтегрований курс «Мистецтво». 5–9 класи. / Л. Масол, О. Коваленко, Г. Сотська, Г. Кузьменко [та ін.] / – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 32 с.

6. Чередниченко, Т. В. Композиция и интерпретация: три среза проблемы / Чередниченко Т. Избранное. Составитель: Кюрегян Т. С. – М.: НИЦ «Московская консерватория». – 2012. С. 187–212. – Режим доступа : <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/6775> (дата обращения: 13.05.2019).

**Колодич О. Б.**

кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач Рівненського обласного ресурсного центру  
підтримки інклюзивної освіти

**Яцук В. В.**

студент магістратури

*Національний університет водного господарства  
та природокористування  
м. Рівне, Україна*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Вдосконалення системи освіти в Україні спрямоване на забезпечення розвитку і освіти, виховання особистості, здатної динамічно орієнтуватися та адаптуватися до реалій сучасності, підготовленої до життя і взаємодії в суспільстві. Однією з найважливіших умов сучасної освіти є підготовка і професійне зростання педагогічних працівників. Державна концепція професійної підготовки майбутніх учителів відображена в законах України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель» [5; 6].

Водночас зростає зацікавленість у дослідженні проблеми соціалізації та адаптації у суспільстві: змінюються напрями досліджень, коректується структура і функції, вдосконалюється вивчення механізмів, об'єктів та суб'єктів соціалізації, поєднання соціалізації і виховання (І. Бех, Є. Бондаревська, М. Євтух, І. Кон, О. Сухомлинська та ін.). Сучасні науковці досліджують проблеми соціально-педагогічної допомоги, надання соціально-правового захисту дітей [2]. Проте соціальні педагоги працюють не в усіх освітніх закладах, економічні та організаційні труднощі заважають створенню соціально-педагогічних структур, покликаних забезпечити механізми адаптації та соціалізації. Ці проблеми вимагають підготовки до соціально-педагогічної діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл. Поштовхом до дослідження проблем соціалізації і соціально-педагогічної діяльності в сучасному освітньому просторі, стали: модернізація і розвиток відповідної сучасним умовам і життєвим завданням суспільства національної освітньої системи з урахуванням світового досвіду, кращих його зразків і стандартів; визначення ролі дитинства в

процесі соціалізації, концептуальне обґрунтування його сутності та розвитку в нових умовах суспільного життя; критичні порушення у взаємодії соціуму і людини; необхідність формування у молоді навичок соціального спілкування, здатності до конструктивного розв'язання конфліктів за умов інтеграційних процесів у соціальному середовищі; порушення координації, взаємозв'язку і наступності між сім'єю, дошкільними установами і загальноосвітньою школою [1].

Зміст і напрями соціально-педагогічної підготовки студентів вивчалися переважно в межах підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів (О. Безпалько, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.). Водночас науковці почали використовувати досвід підготовки вчителів до соціально-педагогічної діяльності (В.Ковальчук, О.Межирицький та ін.). В системі вищої педагогічної освіти існують різні погляди: між традиційною системою підготовки вчителя і практичною потребою у професіоналах, здатних працювати в мікросоціумі освітнього закладу, створювати умови для успішної соціалізації дітей; між процесами реорганізації вищої педагогічної освіти на засадах сучасних вимог до якості професійно-педагогічної підготовки і недостатньою сформованістю змісту, дидактичних моделей і технологій навчання студентів, моделей управління процесом розвитку майбутніх фахівців; між домінуванням традиційних методів і форм підготовки студентів та інноваційним змістом педагогічної діяльності [3].

Проблематика соціалізації у сучасному освітньому просторі є первинною ланкою виховання, змісту освіти, методології педагогічного процесу. Натомість необхідно відзначити відсутність єдиної бази аналізу і вивчення механізмів, властивостей, закономірностей підготовки до соціально-педагогічної діяльності. Сучасний підхід до соціальних засад виховання як педагогічно забезпеченого процесу організованої соціалізації та адаптації в суспільстві спрямований на становлення теоретичних засад для побудови концептуальної моделі виховання, в основу якої покладено управління процесом соціалізації особистості в освітньому просторі. На мікросоціальному рівні суб'єктом і об'єктом соціалізації виступають традиційні учасники педагогічного процесу – педагог і учень. Дослідження проблем соціалізації особистості зумовлює вивчення соціально-педагогічної складової в професійній діяльності вчителя, а також дослідження підготовки майбутніх учителів до здійснення соціально-педагогічної роботи [3].

Соціально-педагогічна діяльність – це особистісно орієнтована професійно-педагогічна діяльність, спрямована на створення умов і надання фахової допомоги молоді у процесі соціалізації. Основними завданнями соціально-педагогічної діяльності вчителів є залучення молоді в соціум; використання педагогічного потенціалу освітнього середовища та підвищення його ефективності; коректування взаємодії молоді і суспільства на принципах оптимізації соціально-педагогічної діяльності [4].

Соціально-педагогічна діяльність учителів розглядається як важлива складова професійно-педагогічного розвитку, як структурно-динамічна сукупність цілеспрямованих соціально-педагогічних впливів, здійснюваних у освітньому середовищі з метою розвитку і соціалізації молоді. Соціально-педагогічна технологія підготовки до соціально-педагогічної діяльності вчителів сформована як послідовна, поетапна реалізація скоординованих педагогічних дій, операцій, процедур, що забезпечують досягнення мети і одержання оптимальних прогнозованих результатів.

Поступове ускладнення змісту і зміна тривалості соціалізації і адаптації молоді, визнання особистості суб'єктом виховання і взаємодії з суспільством зумовлює необхідність всебічного вивчення феномену сучасної соціальної ситуації розвитку школярів в процесі підготовки до соціально-педагогічної діяльності вчителів [1].

Підготовка майбутніх вчителів до соціально-педагогічної діяльності є складовою цілісного процесу професійно-педагогічної освіти. Готовність майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності стала результатом вищої професійно-педагогічної освіти, як складний процес особистісного розвитку, структура якого містить мотиваційний, змістовий, діяльнісний, творчий підходи. Готовність майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності визначається обов'язковою професійно-педагогічною мотивацією, орієнтацією на особистісну взаємодію з молоддю, усвідомленням суспільного і персонального значення соціально-педагогічної діяльності, ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними навичками змістової і процесуальної сутності соціально-педагогічної діяльності та сформованими педагогічними вміннями, високим творчим потенціалом і здатністю до саморозвитку [2]. Означені компоненти є складовими готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності в освітньому середовищі школи. Визначено чотири критерії готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісний із показниками – сформованість професійно-педагогічної мотивації, мотиваційно-ціннісне ставлення до соціально-

педагогічної діяльності, переважання гуманістичних, демократичних засад взаємодії з молоддю; змістовий – оволодіння теоретико-методологічними, методичними знаннями, сформованість практичних навичок; діяльнісно-технологічний – сформованість психолого-діагностичних, прогностичних, організаційних, комунікативних, проєктивних умінь; творчий – індивідуальність під час розв’язання соціально-педагогічних завдань, соціальна креативність і творчий потенціал; здатність до саморозвитку та самовдосконалення, використання творчості у соціально-педагогічній діяльності вчителів.

Отже, результативність і педагогічна ефективність концепції підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності досліджено за допомогою діагностичних досліджень та кількісно-якісного аналізу сформованості готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності. Ефективність формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності обумовлювалася загальною логікою процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах. Педагогічними умовами ефективного формування готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності стали: формування етапів підготовки студентів до процесу поетапного становлення професійно-особистісної готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності на засадах поєднання теорії і практичної діяльності, забезпечення інтегративних зв’язків соціально-педагогічної і педагогічної складових змісту освітнього процесу; використання інноваційних методів і форм навчання, що сприяють комунікації, фаховій взаємодії студентів і викладачів під час навчання у ВНЗ.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Георгієва І.А. Соціально-психологічні чинники адаптації особистості в колективі: автореф. дис. канд. психол. наук. Л., 2015. 167 с.
2. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім’ї і школи: монографія / Інститут проблем виховання АПН України. К.: Фенікс, 2009. 416 с.
3. Литвиненко С.А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя. Монографія. Одеса: СВД Черкасов М.П.; Рівне: РДГУ, 2004. 302 с.
4. Мудрик А.У. Соціальна педагогіка: Підручник для студ. пед. вузів. 3-тє вид., випр. і доп. М.: Видавничий центр «Академія», 2000. 200 с.
5. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. <https://www.msp.gov.ua/documents/422.html?PrintVersion>.

## СЕКЦІЯ 6. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

**Дудікова Л. В.**

доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови  
та медичної термінології

*Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова  
м. Вінниця, Україна*

### **РОЗВИТОК УЯВЛЕНЬ ПРО ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЛІКАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕДИЦИНИ: ОСНОВНІ ЕТАПИ**

Проблеми морально-етичного характеру у підготовці фахівців сфери охорони здоров'я неодноразово були предметом наукових досліджень у різні часові періоди. Про це свідчить значна кількість наукових публікацій у періодичних фахових виданнях, наукових досліджень, монографій і науково-методичної літератури. З урахування результатів аналізу наукових досліджень можна зробити висновок, що історія української медицини бере свій початок у XI столітті, коли при монастирях, храмах і церковних парафіях створювалися притулки, що надавали всю необхідну допомогу тим, хто її потребував. Однак, як свідчать історичні джерела, медичною справою на території стародавньої України займалися переважно волхви, відуни і кметі (всєбічно обдаровані люди, що вмiли допомогти і навчити). З етичної точки зору цікавим є той факт, що ці люди, як правило, не одружувались, бо вважалося, що після одруження відчуття й зв'язок із небесами дещо притуплювався, реакція у відповідальні моменти сповільнювалася, ставала поверховою, холоднокровною, нещирою, недалекоглядною, без відчуття завбачливості та відповідальності перед своїм обов'язком народного місіонера, провідника і рятівника [1]. Досвід, набутий лікувальниками передавався із покоління в покоління. Лікувальник за спадковістю називався в народі «вченим лікарем», його народ шанував і ретельно виконував його приписи.

У праці Л. Мірончикова «Дохристиянське жрецтво Древньої Русі» є цікавий опис, як обирали учня на лікаря, вчителя чи проповідника. По-перше, батьки кандидата повинні були бути чесними, порядними і глибо-

ко віруючими. По-друге, дитина мала бути старанною, кмітливою і... білявою та синьоокою. Вважалося, що саме такі мали здатність краще відчувати на відстані [2].

Разом з християнством були успадковані високі духовно-моральні цінності, що виявлялися в милосерді, співчутті, у служінні ближньому. Християнство взяло справу лікування під свою безпосередню опіку. Церковний статут князя Володимира Великого, прийнятий у 996 р., оголосив лікарні церковними установами, а самих «лічців» (лікарів) – людьми церковними, підлеглими єпископові. Як засвідчують літописи, князь Володимир Великий звелів розшукувати по місту хворих і приставляти їм додому поживок; те саме робили й інші князі, які будували спеціальні палати при церквах, де утримували хворих.

Більш прогресивні і сучасні погляди на лікарську справу з'явилися в Київській Русі із християнством. Лікування стало предметом безпосереднього відання й опіки церкви, тому, що християнство величезною мірою мало відношення до визнання цінності життя кожної окремої людини як особистості. Служити людині означало служити Богу [2].

Засновник Києво-Печерського монастиря Антоній Преподобний, який багато років провів в Афонському монастирі, де й засвоїв медичні знання особисто доглядав хворих, яких лікував. Служінням ближньому преподобний Антоній здобув палку любов не тільки простого люду, а й князів [2].

Монастирська медицина породила перші на Русі лікарні. Найперші згадки про монастирські лікарні відносяться до XI ст. В 1063 р. ігумен Києво-Печерської Лаври Феодосій Печерський (1036–1074) запровадив перший в Україні монастирський статут, який передбачав, зокрема, організацію при монастирях опікування хворих та калік.

Перший збірник законодавчих актів Київської України-Руси «Руська правда», яким визначались норми суспільного життя, регламентував положення лічця в суспільстві та оплату його праці; церквам наказувалось будувати лічниці і лазні та безкоштовно надавати допомогу хворим і немічним.

Медичних пам'яток часів Київської України-Руси майже не збереглося. Багато творів загинуло у вогні пожеж під час феодальних воєн та іноземних навал. Однак до наших днів зберігся збірник, відомий під назвою «Києво-Печерський патерик» про життя печерських подвижників. Автори «Патерика» Нестор, Симон і Полікарп були сучасниками подій, пов'язаних з виникненням монастиря. За їх свідченням, вже в XI ст. в монастирі була лікарня, куди приносили і приводили різних хворих –

хірургічних, терапевтичних, хворих з психічними і нервовими захворюваннями.

Особливо треба відзначити життя і лікарську діяльність ченця Агапіта, який за свідченням «Києво-Печерського патерика» мав велику популярність серед усіх верств населення стародавнього Києва. Сердечне, щире ставлення Агапіта до хворих, скромність, безкорисливість (грошей за лікування він не брав) зажили йому слави й поваги народу.

Розвиток медичної етики на теренах України відбувався і потім. Так, наприклад, у 1586 р. у Львові засновано першу братську школу. Братства – організації православного міщанства, що існували протягом XV – XVII ст. і відіграли велику роль в житті українського народу, в його боротьбі проти національного і релігійного гноблення. Братства займалися різноманітною роботою: благодійницькою і освітньою діяльністю, допомагали збіднілим членам своєї парафії тощо. Пізніше такі школи були створені в Луцьку, Бересті, Перемишлі, Кам'янці-Подільському.

Багато історичних згадок про розвиток етичних поглядів у медичній справі містяться в історичних джерелах, пов'язаних з історією міста Львів. Так, наприклад, в міських актах за 1377 р. знаходимо відомості про заснування в місті шпиталю для хворих і бідних. У 1444 р. засновано школу «для науки дітей благородних і простих». У 1447 р. в міських актах згадується про запрошення для задоволення громадських потреб лікаря Бенедикта з платнею 10 кіп (600) грошів. У 1522 р. при Онуфріївському монастирі Львівське братство влаштувало притулок для бідних і немічних та утримувало його матеріально. У 1550 р. міським лікарем працював доктор медицини з Іспанії Егрениус з платнею 103 злотих на рік. За тих часів у Львові було три міські шпиталі і два при монастирях. Була в місті також лазня, яку «за звичаєм та правом» було звільнено від усяких податків. Школярі та вчителі мали право раз на два тижні користуватися нею безкоштовно. Щодо функціонування світських лікарень, то перша, відповідно до наявних відомостей, була відкрита в Україні у Львові у XIII ст.

В описі Павла Алеппського, який з Антіохійським Патріархом подорожував через Україну до Московії в 1654 р., читаємо: «Знай, що по всій землі козацькій, в кожному місті, в кожному селі для їхніх убогих, немічних та сиріт збудовано по краю чи в середині населеного місця будинки, в яких вони мають притулок». Притулки (шпиталі) утримувались коштом братств [3].



Загалом в Україні існує багатовіковий досвід вирішення морально-етичних проблем, а також всесвітньо визнаний спадок, залишений великими вченими. Прикладом слугує ім'я М. Амосова – новатора і піонера в галузі кардіології. Саме він одним з перших лікарів практикував хірургічне втручання при лікуванні серцевих захворювань, давши поштовх усій сучасній медицині серця. Варто також згадати О. Богомольця, який докорінно змінив уявлення людства про зростання і розвиток пухлин, створив новаторське вчення про взаємодію пухлини і організму.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кобилюха В. Українські ескулапи / Василь Кобилюха // [Електронний ресурс] Газета Київської міської ради «Хрещатик». – № 138(2541) від 22 вересня 2004 року. – Режим доступу: <http://www.kreschatic.kiev.ua/ua/2541/rubs/pdf.html>.

2. Мирончиков Л.Т. Дохристиянское жречество Древней Руси (старцы, старосты, волхвы): Автореф. дис. на соиск. науч. ст. канд. ист. наук: Мирончиков Л.Т.; АН БССР. Отд-ние обществ. наук. – Минск, 1969. – 26 с.

3. Рудык Ю.С. Аспекти врачебной этики: от клятвы Гиппократата до доказательной медицины / Ю.С. Рудык, С.Н. Пивовар // Здоров'я України. – 2005. – № 6(115). – С. 50–51.

## СЕКЦІЯ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Довгань Н. О.

кандидат психологічних наук, докторант

*Інститут соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна*

### ГАБІТУС ЯК МЕНТАЛЬНИЙ КОНСТРУКТ ПОКОЛІНЬ

У пошуках пояснення взаємопов'язаності поколінного ментального прояву і історичного базису були конкретизовані задачі опрацювання аспекту вибудовування соціальної реальності в соціокультурних вимірах, відносних і нестабільних, суб'єктних відправних поколінних рухах та об'єктивній фактичності світу. А саме, наголошено, на необхідності визначення коридорів можливих і реальних взаємодій поколінь в соціально-психологічному просторі та важелів соціальної активності різних за віковою площиною акторів у єдиному часовому вимірі. Для визначення причинно-наслідкових зв'язків поколінь, на основі наукових позицій Pierre Bourdieu [1; 2], було артикульовано впливові у соціальному просторі латентні структури і особливості реалізації поколінних диспозицій. За результатами аналізу ракурсів інтерпретування Р. Bourdieu структурності соціуму і конструктів соціальних схем сприймання, щодо [3] (1) суспільних впливів на утворення соціальних обмежень – детермінацій, (2) умов існування акторів, (3) проявів поколінної ментальності, були виокремленні фокуси трактування габітусу Р. Bourdieu:

– як системи *диспозицій* (від англ. disposition – готовності, *схильності* суб'єкта до поведінкового акту), стійких і можливих для перенесення, які є структурованими і такими, що структурують реальність, придбаними, постійними і породженими; диспозицій, лише умовно обмежених нормами; диспозицій, що є фундаментом довільних практик, без навмисного прагнення і без свідомого підпорядкування правилам; диспозицій, сформованих у відносинах, щодо пристосування до соціальних позицій;

– як *продукту* соціального світу та інкорпорації об'єктивної необхідності;

- як *генератору стратегій*, пристосування до соціальних ситуацій;
- як *раціональної дії*, якою рухає «відчуття гри»; *способу пояснення дій* людей, що приймають участь у «грі», і, безпосередньо, «*відчуття соціальної гри*», тобто, включення менших об'єктів до складу більших, як образів і способів здійснення практики;
- як *примушення часом* і, одночасно, *вимоги соціальної гри*, щодо відносин, взаємодій членів груп, які іманентно перебувають у грі, мають відчуття необхідності і підготовлені до сприймання і виконання;
- як соціального агента, *оператора конструювання об'єктів*;
- як *принципу*, що не обирає дію, а *пристосовує* до соціальних ситуацій;
- як обумовленого соціально адаптованого *способу життя*;
- як *соціальних смаків*, сформованих соціальними умовами і соціальними умовностями;
- як *смаків, чи схем* осмислення і систематизації себе за ознаками [3];
- як *системи схем* сприйняття, оцінювання і організації принципів дій та виробництва *практик* – операцій, що висловлюють соціальну позицію;
- як можливості *прогнозування практик* – особливої моделі поведінки в певних обставинах (при цьому, враховується, що недетермінованість габітусу в критичних ситуаціях не дозволяє використовувати його в якості константи, а моделі поведінки не можуть бути остаточно упорядкованими, системними, визначеними заздалегідь);
- як *генератору практик*, у просторі (полі) актуальних природних схильностей і нахилів акторів;
- як *спонтанність*, що породжує і підпорядковується практичній логіці буденного життя;
- як *ментальної структури*, що є продуктом інтеріоризації, засобом сприймання реальності;
- як *образу*, модельованого соціальними факторами, реалізованого учасниками групи [3].

За результатами теоретичного аналізу було визначено, що у дослідженні психології соціокультурної взаємодії поколінь *ментальні конструкти* пояснення, інтерпретування психічних утворень, накоплених протягом міжкультурних поколінних взаємодій, що реалізуються у соціальних процесах пізнання, включення акторів у дійсність, будуть окреслені в рамках категорії *габітусу* запропонованої Р. Bourdieu, спрямованої на вивчення латентних структур вибудовування індивідуальної і

групової реальності. *Габітус* буде використано як синтетичний прояв ментальних конструктів, модельованих соціальними факторами, що опосередковують відчуття реальності – «*sens of one's place*» (відчуття знаходження на своєму місці) і «*sens of others' place*» (відчуття чужого для себе місця) в диспозиціях, стратегіях, практиках, соціальних іграх акторів [3]. Адже, поколінні габітуси, як своєрідні механізми соціально-психологічного простору, у «згорнутому» ракурсі можуть бути представлені моделлю ресурсів соціокультурних вимірів, які задають шляхи виборів реалізації динамічних форм агрегованого ментального досвіду, по-перше, у пристосуванні до соціально-історичних умов реалізації потенціалів; по-друге, у гнучкому, своєчасному змінненні метрик проявів ієрархій, змістів, динамічності, домінуючого оволодіння і відступу у соціальних зв'язках; і, по-третє, ментальних рухів презентацій світу поколінних диспозицій. Тому *габітус* як ментальний конструкт поколінь буде розглянуто також, як ментальна схема отримання, породження, об'єднання, оцінювання, класифікації і використання досвідів; як *диспозиційні рухи* вибудовування оновлених форм фігурацій – поколінних зв'язків, що приписують або пророкують необхідні форми взаємодій, необхідні (для задоволення потреб) кожному актору в «своїх оптимальних» формах.

Важливо зазначити, що *габітус* як ментальний конструкт буде представлено, також, і як породження ментальності. Тобто, продукт загально групової психічної діяльності, що реалізується у динамічному вибудовуванні поколінного досвіду і смислів. Адже, як зазначають Gilles Fauconnier і Mark Turner концертуальне змішування ментальних просторів грає у житті суспільства фундаментальну роль у побудові смислів життя (смислів нових поколінь). Де артикуляція конструкції уявлень і організації знань, умовно незалежних ментальних просторів, їх частковий збіг, у природньому змішуванні, призводить до нових смислів, глобального розуміння і концептуальних стискань, в яких ментальні пакети інтерпретування реальності є частковою збіркою елементів реальності, суб'єктів, моделей практик [4]. Що дає змогу стверджувати про можливість збереження базових аспектів минулого і привнесення знання сучасного в контекстах історичних ситуацій, саме у переплетенні ментальних просторів поколінь. Де, змішані простори поколінь Батьків, Прабатьків, з одного боку, набувають нової динаміки, але, з іншого, у з'єднаннях соціальних вимірів залишається статичними базова культурна основа, способи прояву габітусу і реалізацій диспозицій. Що й виокремлює

питання знаходження зон пересічних стискань досвідів у вибудовуванні нових моделей реальності покоління Дітей, необхідні і актуальні для сучасників в конкретній історичній площині.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдьё П. (2005) Социальное пространство: поля и практики. М. : Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя., (Серия «Gallicinium»).

2. Бурдьё П. (2001) Практический смысл. «АЛЕТЕЙЯ», Сн-Петербург «Институт экспериментальной социологии», Москва Отв. ред. пер. и Послесл. Н. А. Шматко. СПб. : Алетейя.

3. Бурдьё П. (1994) Начала. Социальное пространство и символическая власть Choses dites: Пер. с фр./Pierre Bourdieu. Choses dites. Paris, Minuit, 1987. Перевод Шматко Н.А., М. : Socio-Logos. Доступно за <http://bourdieu.name/content/socialnoe-prostranstvo-i-simvolicheskaja-vlast>.

4. Gilles Fauconnier and Mark Turner (2003) Conceptual blending, form and meaning. *Recherches en communication*, n° 19. P. 56-86. Taken from <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltp/cofor-1/textes/Fauconnier-Turner03.pdf>.

## СЕКЦІЯ 8. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Бачкало А. В.**  
студентка 31 ПО(і) групи,  
Науковий керівник: **Літвін Ю. О.**  
викладач психолого-педагогічних дисциплін  
*КВНЗ Київської обласної ради «Білоцерківський  
гуманітарно-педагогічний коледж»  
м. Біла Церква, Київська область, Україна*

### ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІА-РЕСУРСІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В Україні, яка швидкими темпами наближається до єдиного світового простору, упровадження інформаційних технологій набуває все більш масштабного і комплексного характеру. Сучасних учнів вже мало цікавлять традиційні уроки – сьогодні вони надають перевагу інтерактивним технологіям. До того ж ці методи є дуже результативними (підвищується рівень як успішності так і якості навчання).

Використання мультимедійних засобів навчання робить уроки динамічними, яскравими, набагато результативнішими, різноманітними за жанрами. Це медіауроки, самодиктанти, віртуальні дошки, карти пам'яті, тестові завдання, медіапроекти, творчі презентації, віртуальні екскурсії, медіаекспресії, динамічні та статичні таблиці [1, с. 32].

Такі уроки розвивають у дітей креативне мислення, навчають по-іншому сприймати матеріал, що вивчається, повніше й точніше висловлювати свої думки, проявляти свої індивідуальні можливості, долати певні труднощі в навчальній діяльності, самостійно будувати творчий процес, а це і є сходи до формування життєвих компетентностей особистості.

З метою формування читацької культури школярів використовують медіатексти на уроках літературного читання, тобто комп'ютер, який сьогодні відволікає дитину від книги, намагається зробити своїм помічником і союзником у створенні мотивації до свідомого читання – це і анімаційні фільми, і відеоролики про книгу, й Інтернет-сайти, що сприяють популяризації художньої літератури, і постери, на яких зірки рекла-

мують книгу. Використання комп'ютерних технологій та Інтернету є одним із інноваційних засобів вивчення літератури, який дозволяє стимулювати інтерес учнів до художніх творів і вивільнити чимало часу для творчої співпраці вчителя та учня. Звичайно, варто пам'ятати, що постійними компонентами у процесі літературної освіти школярів залишається літературний текст як естетичне явище та діалог, організований учителем: художній текст – читач, читач – автор, художній текст – автор – читач.

Покликані полегшити навчання в початкових класах під час вивчення математики, письма, читання та інших предметів й інтерактивні комп'ютерні флеш ігрові вправи, інтелектуально творчі завдання. Дитина буде впевненіше почуватися на уроках, якщо серед безлічі нових значків зустрине знайомі, зуміє прочитати слово, написати букву, полічити предмети. Унікальну можливість представляють навчальні онлайн ігри в яких у дитини є можливість одночасно і грати, і пізнавати щось нове для себе. Окрім готових ігор, використовую і авторські інтерактивні вправи, створені в онлайн-сервісі LearningApps.org. Конструктор LearningApps призначений для розробки, зберігання інтерактивних завдань з різних предметних дисциплін, за допомогою яких учні можуть перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню їх пізнавального інтересу.

Найцікавішою медіатехнологією, на мою думку, є QR-код (квадратна картинка, у якій закодована якась інформація) [2, с. 76]. Їх спеціальний вигляд полегшує читання закодованих даних за допомогою сучасних мобільних телефонів, оснащених камерами. Можливості використання QR-кодів безмежні: рекламні матеріали, закладки, листівки, плакати. QR-коди можна розміщувати на інформаційних стендах, як відео або мультимедіа коментар (у вигляді посилань), до оголошення анонсу або іншого матеріалу, при відпрацюванні екскурсійних маршрутів, де використовуються фотографії з QR-кодами на посилання веб-сторінок, що вказують розташування об'єктів. Є спеціальний сервіс ClassTools.NET, який дозволяє створювати такі завдання у вигляді QR-кодів.

Інтернет-сервіс Loure складається з трьох онлайн-інструментів: Loure Collage – для створення колажів, Loure Card – для генерування листівок, Loure Waldo – для створення онлайн-гри на уважність, у якій необхідно відшукати певне зображення на створеному колажі. Головне – інтерактивність: при наведенні миші потрібне зображення збільшується.

Інтерактивний плакат – це електронний освітній засіб нового типу, який забезпечує високий рівень задіявання інформаційних каналів сприйняття наочності навчального процесу. Він органічно інтегрується в класно-урочну систему. У цифрових освітніх ресурсах цього типу інформація представляється не відразу, вона розвертається залежно від дій користувача, який управляє нею відповідними кнопками. Плакат за своєю суттю – це засіб надання інформації, тобто основна його функція – демонстрація матеріалу. Для створення інтерактивного плакату використовують інтернетсервіси: Glogster дозволяє розмістити текст, графіку і відео, будь-який елемент може стати гіперпосиланням; Prezi, Projeqt, Linoit, SlideRosket.

Скрайбінг – нова техніка презентації, винайдена британським художником Ендрю Парком для британської організації наукових знань. Скрайбінг – це зображення малюнків, перетворення речей на візуальні образи. Переваги скрайбінгу в навчанні: візуалізація в процесі навчання допомагає учням організувати та аналізувати отриману інформацію; за допомогою візуальних образів учні з легкістю інтегрують нові знання; візуалізація є універсальною та доступною всій аудиторії. При створенні онлайн-скрайбінгу використовують спеціальні програми й онлайн-сервіси: PowToon, VideoScribe.

Часто використовуються в роботі віртуальні дошки. Вони роблять навчальний процес інтерактивним, а виконання домашнього завдання цікавим. Крім того, учні в разі потреби, завжди зможуть звернутися до знайденого матеріалу, переглянути інформацію, підготовлену вчителем, якщо заняття довелося пропустити, впевнитися в тому, що власноруч створений на уроці продукт діє і може стати у пригоді іншим учням. Padlet – це така ж дошка, тільки існуюча он-лайн. На неї ви можете прикріплювати замітки, малюнки, фотографії, файли та посилання на зовнішні ресурси [2, с. 79].

Сервіс Blendspace (<https://www.tes.com/lessons>) – зручний інструмент для створення електронного супроводу уроку, заняття або дистанційного курсу. Він дає можливість зібрати «в одному місці» необхідні ресурси для уроку: тексти, відео, зображення, веб-сайти, google-документи, вбудувати потрібні файли та онлайніві вправи, створити вбудований в середовище опитувальник у вигляді вибору правильної відповіді. Організовується зворотній зв'язок з учнями. Виконуючи завдання, вони можуть писати коментарі та розміщувати посилання на виконані роботи.



На сучасному етапі розвитку освіти діти дійсно навчаються завдяки тому, що можуть повністю себе реалізувати. Вони не бояться висловити свою думку, критику, не бояться бути почутими. Головне, що відбувається розвиток творчих здібностей учнів, пізнавальних інтересів, значно зростає ефективність уроків. Вчителі намагаються вдосконалювати свою роботу, використовуючи нові форми, методи, засоби, прийоми на уроках. Школа має бути не підготовкою до життя, а самим життям.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Іванов В. Ф., Волошенюк О. В. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. 2-ге вид., стер. К.: АУП, ЦВП, 2012. 58 с.
2. Кроуфорд А., Саул В. Технології розвитку критичного мислення учнів Наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
3. Шейбе, С., Рогоу, Ф. Медіаграмотність: Підручник для вчителя / Сінді Шейбе, Фейз Рогоу / Перекл. з англ. С. Дьома; за загал. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. – К. : Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. 319 с.

**Вдовиченко Р. П.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти

**Андрощук К. Е.**

студентка факультету дошкільної та початкової освіти

*Миколаївський національний університет*

*імені Василя Сухомлинського*

*м. Миколаїв, Україна*

### МЕТОДИКА РАННЬОГО РОЗВИТКУ ІБУКА МАСАРУ

Ми живемо у світі процесів. Світ перемінився зі світу речей на світ процесів. Раніше, років 300-400 тому, дід передавав свої знання внукові і той, працюючи все життя, вдосконалюючи трохи своє знаряддя, передавав вміння та досвід далі своїм нащадкам. Все це наслідування століттями не втрачало актуальності і здавалося так буде завжди. І, як відомо, найбільш сприятливим для отримання та засвоєння інформації часом вважається дошкільний вік дитини.

Американський лікар-фізіотерапевт, автор відновлюваних методик для дітей з ураженнями нервової системи і навчальних методик для всіх дітей Глен Доман (1919-2013) стверджував, що «дитина, менша п'яти років може з легкістю сприймати величезний обсяг інформації». На думку вченого, що підтверджується багаторічним досвідом, дитина до трьох років сприймає інформацію з надзвичайною швидкістю. При цьому, чим більше вона її отримає в ніжному віці, тим більше збереже в зрілому. Вік до трьох років вважається сензитивним для навчання. Саме в цей період дитина володіє надзвичайною енергією та бажанням навчатись. Тому, саме до трьох років, можливо навчити дитину читати (в тому числі декількома мовами), рахувати, збирати та аналізувати інформацію. Це зумовлено фізичними особливостями розвитку організму. Саме до 6 місяців мозок людини досягає 50% дорослого об'єму, а до 3-ох років – 80%. Отже найкраще займатися з дитиною дошкільного віку, а не навпаки.

Передумовами надзвичайної популярності методик раннього розвитку дитини є наступні причини:

- чим молодша дитина, тим краще, швидше ефективніше вона сприймає інформацію. Тільки від батьків залежить, що буде записане в підсвідомості дитини – енциклопедичні знання, гармонійна красива музика та яскраві позитивні емоції або телевізійна реклама.

- мозок, як і будь-який інший орган, потребує тренування. Якщо не привчити дитину збирати та аналізувати інформацію «з пелюшок», вона не захоче цього робити в майбутньому. Мозок росте завдяки його тренуванню.

- вимоги до першокласників в наш час надзвичайно високі. Не варто згадувати про це в останній рік перед школою, а поступово оволодівати знаннями й навичками та привити дитині бажання навчатись.

Методики раннього розвитку дітей Марії Монтесорі, Нікітіних, Сесіль Лупан, Масару Ібукі, Глена Домана, педагогічні технології М.О. Зайцева, Вальдорфська педагогіка визначають особливості підходів різних науковців, педагогів та вчених до вирішення проблем виховання та навчання дітей [1].

Масару Ібука – організатор і, в минулому, керівник діючої Асоціації раннього розвитку, яка славиться своїми унікальними методиками, у 1946 році створив концепцію виховання і навчання дітей раннього віку, автор всесвітньо відомої книги «Після трьох вже пізно». Малюки, виховані «по Ібуці» чудово малюють, плавають, вільно володіють іноземними

мовами, грають і навіть складають симфонічну музику. Ці дітки добре пристосовані до навколишнього середовища.

«З моєї точки зору, основна мета раннього розвитку – це запобігти появі нещасних дітей. Дитині дають слухати гарну музику і вчать грати на скрипці не для того, аби виростити з неї видатного музиканта. Її вчать іноземної мови не для того, щоб виховати геніального лінгвіста, і навіть не для того, щоб підготувати її в «хороший» дитячий садочок і початкову школу. Головне – розвинути в дитині її безмежні потенційні можливості, щоб більше стало радощів в її житті і в світі», – підкреслював Масару Ібука. Автор вважає, що від народження до свого третього дня народження дитина проходить шлях, який можна порівняти за багатьма параметрами з усім наступним життям. У перші три роки життя людський мозок розвивається неймовірними темпами. Методика цього автора базується на принципі викладеному в його книзі «Після трьох вже пізно». Автор стверджував, що розвиток клітин головного мозку до трьох років завершується на 70-80%, тому потрібно «кувати залізо, поки гаряче» і займатися розвитком дитини, поки її мозок ще тільки формується. Саме тому максимальні зусилля із формування дитини потрібно прикладати з самого народження [2].

Масару Ібука вважав, що допитливий розум дитини здатний засвоювати величезні обсяги інформації, незважаючи на гадану складність. При цьому автор методики наполягав на роботі мало не з першоджерелами. Якщо батькам подобається творчість митців, нехай і дитина в ранньому віці побачить картини великих художників, почує твори великих композиторів, полюбить вірші великих поетів. Вагомий акцент в методиці Масару Ібуки робиться на вивченні іноземних мов і музики. Ібука вважав, що раннє знайомство з музикою робить малюків не тільки розвиненими, а й навчає їх концентруватися, перебувати в гармонії з собою і навколишнім світом. Велике значення Масару Ібука надає фізичному вихованню, він вважає що діток з народження потрібно вчити плавати, як тільки стануть на ніжки – кататися на ковзанах. Так у малюків швидше і краще розвивається координація рухів, формується тіло і м'язовий каркас [2].

Мета раннього розвитку дитини, стверджує автор, не зробити з неї генія (а саме так сприймають ранній розвиток багато батьків), а розкрити її потенціал, зробити її розумною, доброю, здоровою та щасливою. Програма розвитку для кожної дитини створюється індивідуально [1].

Таким чином, ми відводимо дітей від штампів, розширюємо горизонти пізнання. А в результаті – формується звичка і потреба до досягнення нового, яка, за підтримки близьких людей, не згасне і в подальшому.

Деякі принципи методики – спірні і погано узгоджені з вітчизняним досвідом (наприклад, навчання катанню на ковзанах одночасно з першими кроками дитини). Однак зараз не так уже й рідко можна зустріти плаваючих немовлят і дітей трирічного віку, які говорять англійською мовою, що підтверджує результативність методики [2].

Правильний вибір методики раннього розвитку – дуже важливе питання. Ми бачимо різні підходи у методах раннього виховання дітей. Одні автори наполягають на акцентуванні на розвитку інтелектуальних здібностей малечі, оскільки це в подальшому дасть загальний розвиток всього організму, інші вважають, що до 7-ми річного віку дітям взагалі потрібне тільки творче навчання – малювання, спів, рухи під музику. Напевно, що істина знаходиться у тому, що обдарованими діти не народжуються, а стають. Тільки шляхом об'єднання кращого, що є в кожній з методик і застосування цього на практиці, допоможе розкрити потенційні можливості, закладені в дитині. Тільки так ми зможемо забезпечити всебічний розвиток дитя та підготувати його до дорослого життя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006 – 320 с.
2. Масару, И. После трех уже поздно [Текст] / Ибука Масару, перевод с яп. Н. Перова. – М. : Альпи-на Нон-Фикшн, 2011, – 221 с.
3. Мадорский Л.Р. Музыка начинается в семье. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

**Герасименко А. С.**  
аспірантка кафедри іноземних мов  
*Національний університет водного господарства  
та природокористування  
м. Рівне, Україна*

## **АНТРОПОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОШУКАХ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО**

У динамічних процесах інформаційного суспільного простору значною мірою зростає роль освіти як феномена культури та вагомого чинника утвердження людини крізь призму багатовекторності і неоднозначності взаємовідношень людини та світу. У цьому контексті постановка проблеми побудови цілісної людини та цілісності культури обумовлюють підвищення ролі філософсько-релігійної антропології, базованій на культурно-історичній традиції вітчизняної культури та її спадковості.

В. Зеньковський відомий вітчизняний вчений, педагог, філософ, богослов, представник української академічної професійної філософської школи кінця XIX – початку XX с. антропологічні ідеї якого постають істотним методологічним та світоглядним підґрунтям концептуалізації сучасної педагогіки та її гуманітаризації.

Із самого початку своєї наукової діяльності В. Зеньковський виступає критиком натуралістичних підходів в педагогіці й обґрунтовує необхідність в теорії та практиці освітнього процесу орієнтації не на нагромадження знань, а на формування духовного підґрунтя особистості. А відтак, осмислюючи індивідуальність через загальні прояви психічного життя у психології, він намагається у педагогічній сфері пов'язати феномен індивідуальності з душевним життям людини. Вітчизняний мислитель, на основі аналізу педагогічного та психологічного витлумачення індивідуальності підходить до обґрунтування християнського розуміння особистості, без якого, на його думку, не може ефективно функціонувати будь-яка педагогічна система. Він намагається віднайти принцип індивідуальності, який повинен бути «педагогічно змістовним» і мати «реальне значення» [1, с. 819], виступаючи визначальним принципом педагогіки, тоді як принцип універсалізму по відношенню до нього знаходиться у підпорядкованому статусі. Відштовхуючись від дискусії між Арістотелем та Платоном щодо співвідношення індивідуального та

загального, вчений наголошує на шкідливості ототожнення індивідуального та індивідуальності і їх підміні. Індивідуальне в окресленій праці витлумачується в сенсі вихідного начала індивідуальності. Адже на думку вченого, тільки за межами загального уможлиблюється наближення до таємничості індивідуального як основи індивідуальності. А інтерес до загальнолюдського у формуванні особистості передбачає становлення одноподібного, загального і повторного в душі, а тому гуманістичний універсалізм, утверджуючи «людину загальною», зберігає індивідуальне, але не залишає місця для індивідуальності.

Вчений застерігає, що педагогіка, сформована на універсалістських засадах неспроможна до пробудження творчих начал й розвитку «живої творчості» в дітях, позаяк варто орієнтуватись «не на індивідуалізацію виховання, а виховання індивідуальності» [1, с. 818]. Орієнтація на загальне, стандартне в педагогіці унеможлиблює усвідомлення індивідуальності та особистості, адже цінним постає не індивідуальне, а наявність в ній суспільного ідеалу. Педагогічна наука, зосереджуючись на індивідуальному у контексті врахування «суми індивідуальних відмінностей» [1, с. 817], «наявних індивідуальних особливостей, обдарованості, нахилів» не може піднятися до вимог самого життя, оскільки вимагає реалізації цієї оригінальності та креативності, які не завжди можуть проявити всі діти. А відтак В. Зеньковський піднімає вагому проблему відсутності оприявленої оригінальності, безбарвних ординарних натур, з відсутністю яскравого. І в цьому сенсі завданням педагога має стати допомогти «розкритися самій індивідуальності у всій повності її дозрілих та ще дрімуючих сил» [1, с. 817]. Мова йде про «індивідуалізацію педагогічного впливу» і його спрямованості на те, що «викристалізувалось в душі у помітну індивідуальну рису» [1, с. 817]. Адже є діти з початковими виявами індивідуальності. Це підтверджує, що індивідуальність не дана, а задана, а тому розкриття індивідуальності завдання безкінечне, яке в умовах реального життя не може бути виконаним. Увага акцентується на закладених в індивідуальності силах, розкриття яких уможлиблюється в «перспективах безсмертя» [1, с. 819]. І тут необхідним постає педагогічне чуття, інтуїтивне пізнання, жива творчість, що долає будь-який шаблонний підхід.

Властиво, що античний філософ Арістотель наголошує на значимості в у складі душі як загального, так і особливого. У В. Зеньковського також в структурі індивідуальності відстежується поєднання загального та індивідуального. Індивідуальність пізнається через загальне, а приховане

розкривається через індивідуальне у повноті усіх сил та задатків, виступаючи формою реалізації і проявленням індивідуальності. Тому індивідуальність витлумачується як істотний принцип душі, реальний центр, її організуюча сила.

Водночас В. Зеньковський розрізняє два способи пізнання індивідуального в душі: негативного та позитивного. Так, негативне пізнання відбувається при спостереженні загальних виявів психічного життя різних дітей, на ґрунті чого уможлиблюється споглядання своєрідного. Такий підхід застосовується для пізнання творчих, неординарних натур крізь призму виокремлення індивідуального як відсутності загального, виступаючи важливою складовою педагогічного досвіду. Втім є діти, своєрідність яких складає не сутність душі, а периферію, оскільки індивідуальне не виступає в якості сили, й «не відчувається нами як центр психічного буття» [1, с. 824]. Саме тому такі діти тільки зовні видаються неясковими.

Виникає вагому потреба формування нового педагогічного досвіду, вибудованого на засадах позитивного знання, домінанту якого становить любов. У цьому сенсі вчений стверджує: «... якщо вдалося б полюбити... тих, до кого ми постаємо в педагогічному відношенні, ми би зрозуміли ширше і глибше все багатство, всю дійсність індивідуальності» [1, с. 826]. Саме любов може виявити неординарний зміст душевного розвитку тих натур, які виходять за межі уявлення про моральний чи суспільний ідеал. І окреслений підхід доповнює психічне споглядання глибинними переживаннями у її ірраціональній смислотворчості. І такі спроби «відчутти реальні творчі сили дитини» [1, с. 828] і є шляхом позитивного пізнання індивідуальності й наближення до своєрідності іншої душі. Обґрунтування позитивного знання індивідуальності засвідчує потребу відновлення втраченого зв'язку педагогічної науки з традицією православної культури, позаяк «потрібно повернутися до справжньої антропології, яка розглядає духовне життя як основу особистісної цілісності, пояснює людину в єдності розсудкових суджень, почуття, інтуїції, прозорливості» [14, с. 30].

Таким чином, педагогічно-антропологічні погляди В. Зеньковського вибудовані на ідеях православної педагогіки передбачають нерозривність взаємообумовленості навчального процесу з потребами духовно-морального становлення індивіда. Саме душа як вагомий об'єкт педагогічного впливу постає вихідним началом обґрунтування засадничих принципів у філософсько-педагогічній системі вченого, зокрема

«принципу єдності душевного життя», «принципу індивідуальності», «принципу свободи», «принципу ієрархії». У цій смисловій площині індивідуальність виступає творчою силою, яка надає особистісну неповторність і своєрідність, позаяк орієнтація тільки на психічні та фізіологічні прояви людського буття унеможлиблює реалізацію прихованих імпульсів душі. А новий досвід позитивного педагогічного знання крізь призму ірраціональних виявів феномена любові і його проникнення в таємничість особистості вносить істотний внесок в загальну систему світорозуміння, доповнюючи зміст світоглядно-філософського та педагогічного вчення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зеньковский В.В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике. Вопросы философии и психологии. 1911. Кн. 5. С. 815-855.
2. Ремезова И. И. Современная философская антропология: Аналит. Обзор. РАН. ИНИОН. Отд. Философии, 2005. 88 с.

**Олексієнко Н. В.**

студентка 31 ПО(і) групи

*КВНЗ Київської обласної ради «Білоцерківський  
гуманітарно-педагогічний коледж»*

Науковий керівник: **Літвін Ю. О.**

викладач психолого-педагогічних дисциплін

*м. Біла Церква, Київська область, Україна*

### **СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

Проблема розвитку пізнавальної активності молодших школярів набуває все більшої актуальності. У Державному стандарті початкової освіти зазначено: «Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних



компетенцій». Тому особливого значення набуває якісна організація освітнього процесу.

Ця проблема була актуальною завжди, її становлення відбувалося з розвитком суспільства: змінювались потреби суспільства – змінювались форми організації. Наразі у практиці початкової школи застосовується велика кількість педагогічних технологій різного рівня: від технологій – систем навчання до технологій викладання окремих навчальних курсів, предметів, і технологій – способів навчання [2, с. 12]. Жодна технологія не буде ефективною, якщо учня не навчити вмінню вчитися. Це завдання особливо актуальне для вчителів початкових класів, адже в цьому віці у дитини формується навчальна діяльність і вміння вчитися.

Концепція Нової української школи, яка впроваджується в освітній процес школи пропонує наступні методи роботи з дітьми, які стимулюють пізнавальну активність [5, с. 23]:

#### 1. Стратегія «Кубування»

Кубування є методом навчання, який полегшує розгляд теми з різних її сторін. Слід провести через кубик слово. Це може бути літературний термін, визначення або якась інша назва. Дуже важливо кубування застосовувати до того, що вже добре відомо учням. Його можна використовувати на стадії актуалізації чи рефлексії. Цей підхід передбачає використання кубика із написаними на кожній грані вказівками щодо напрямку мислення або письма.

#### 2. Стратегія «Сенкан»

Сенкан – це форма вільного вірша з п'яти рядків, що синтезує інформацію, яку отримали під час вивчення нового матеріалу. Цей вид роботи використовується як інструмент, щоб спонукати учня до розмірковування над темою. Сенкан – це неримований вірш із 11-12 слів, який складається за такими правилами: 1-ий рядок – тема (іменник, який є темою сенкану); 2-ий рядок – записується два слова, прикметники, які є означеннями теми; 3-ий рядок – дія (3 дієслова), пов'язані з темою; 4-ий рядок – фраза з чотирьох слів, яка виражає ставлення до теми, висловлюється розуміння теми; 5-ий рядок – записується одне слово, іменник – синонім (висновок) до теми.

#### 3. Стратегія «Читаємо та запитуємо»

Запитання – це форма мислення, в якій виражена потреба в інформації. Мислення високого рівня – вміння ставити питання по суті. Саме з метою розвитку критичного мислення треба навчити дітей ставити питання, які є своєрідною «потаємною лабораторією процесу пізнання».

Ефективному формуванню вміння запитувати сприяють вправи на відгадування за допомогою запитань предмета, задуманого вчителем.

#### 4. Стратегія « Діаграма (кола) Вена»

Діаграма Вена будується на двох або більше великих колах, які частково накладаються одне на одне так, що посередині утворюється спільний простір. Інформація, що стосується кожної проблеми заноситься в окреме коло, а в спільну частину записується інформація, що стосується всіх виділених складових. Дана стратегія може використовуватися на етапі перевірки домашнього завдання, усвідомлення змісту та закріплення. Варто пам'ятати, що важливим етапом роботи залишається синтез: пошук спільної площини для всіх виділених учителем кіл.

Після двохвилинної самостійної роботи груп слід надати кожній групі слово для коментарів або ж можна зробити у класній кімнаті «галерею», прикріпивши створені групові діаграми на стінах з їх подальшим оглядом. Застосування цього виду роботи допомагає учням глибше зрозуміти зміст виучуваного матеріалу, суть поняття, віднайти першопричини подій, проаналізувавши факти.

#### 5. Стратегія «Знаємо – Хочемо дізнатися –Дізналися»

Метод можна використати для того, щоб структурувати цілий урок. У процесі роботи учнів спочатку вчитель просить подумати над тим, що вони вже знають з теми цього уроку, поставити запитання з цієї теми та знайти відповіді на них. Теорія навчання наголошує, що активне навчання краще, ніж пасивне. Учні навчаються краще, коли вони: пригадують те, що вже знають; ставлять запитання; підтверджують свої нові знання.

#### 6. Проведення дискусій і дебатів

Досить актуальними на сьогодні методами формування критичного мислення є різні види дискусій і дебатів. Учень повинен вміти дискутувати, брати участь у дебатах, щоб уникнути нав'язування чужої думки. Із метою створення сприятливих умов для дискусій, у процесі яких відбувається розвиток критичного мислення, на обговорення треба виносити питання суперечливого характеру.

#### 7. Стратегія «Поміч»

Дана стратегія дозволяє учневі відстежувати своє розуміння прочитаного. Учні треба познайомити з маркувальними знаками і запропонувати їм під час читання ставити їх олівцем на полях тексту. Даний прийом вимагає від учнів не пасивного читання, а активного і уважного. Він зобов'язує не просто читати, а вчитуватися в текст, відстежувати власне розуміння в процесі читання тексту або сприйняття будь-якої іншої

інформації. На практиці учні просто пропускають те, що не зрозуміють, а в даному випадку маркувальний знак «?» зобов'язує їх бути уважними і відзначати незрозуміле. Цей прийом можна використовувати на будь-яких уроках.

Потім діти заповнюють таблицю, коротко записавши до неї виділені на першому етапі положення. Таким чином, кожний учень виокремлює інформацію, яку він знав до уроку, отримав на уроці, яка для нього є незрозумілою. Школярі навчаються читати вдумливо, виділяючи ключові знання, класифікувати отриману інформацію, формулювати своїми словами думки автора, побачити, що кожний сприймає одну й ту саму інформацію по-різному.

#### 8. Технологія «Lapbook»

Лепбук (з англ. lap – коліно, book – книга) – це саморобна інтерактивна папка чи зошит, в які збираються і яскраво оформлюються різноманітні пізнавальні матеріали з певної теми вивчення. Лепбук обов'язково має різні за розміром кишеньки, вставки, рухливі деталі, віконця, міні-книжечки тощо з цікавою інформацією щодо предмету вивчення. Лепбуки можуть створюватись сумісно з педагогом, індивідуально чи групою учнів. В останньому випадку вчитель має чітко розподілити завдання між школярами. Головна перевага лепбука в тому, що він створюється власноруч і оформлюється за власним смаком. Це дозволяє структурувати інформацію, активно долучатися до навчального процесу і проявляти творчі здібності школярів. Завдяки цьому процес пізнання стає дійсно захопливим.

#### 9. Технологія «Storytelling»

Сторітеллінг – технологія створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача.

У перекладі з англійської story означає історія, а telling – розповідати. Отже, сторітеллінг – це розповідь історій. Мова – це складний психологічний процес, який неможливо оцінювати, розвивати окремо від мислення або сприймання. Розповідь історій – процес емоційний, захоплюючий, який добре запам'ятовується. Отже, сторітеллінг як вигадка казок, історій добре підходить для формування усного мовлення учнів.

#### 10. Технологія рефлексії

Рефлексія (лат. reflexus – відображений та reflexio – «повертаюся назад») – метод самоаналізу знань і вчинків, їх значень та меж. Є й визначення, що педагогічна рефлексія – наслідок взаємодії вчителя з учнем,

який полягає у зворотньому зв'язку від учня після засвоєння масиву поданої вчителем інформації.

Саме інтерактивні методи навчання дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, і надають учням змогу формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення, формувати критичне мислення, а головне стимулювати пізнавальну діяльність учнів.

Поєднання традиційних і сучасних технологій навчання на уроках в початкових класах, дає можливість формування ключових і предметних компетентностей учнів. А отже задля стимулювання пізнавальної активності необхідно постійно шукати нові форми, методи, стратегії та технології навчання [2, с. 20].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової освіти. Режим доступу: [https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-po chat kovoyi-osviti](https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-po-chat kovoyi-osviti).

2. Калініна Л. Управління Новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін // Директор школи, 2017. № 1. С. 12-21.

3. Концепція НУШ. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>.

4. Морозова О. НУШ очима дитини // Початкова школа. 2018. № 6. С. 62.

5. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

**Остапенко Л. В.**

аспірант кафедри педагогіки й менеджменту  
*КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти  
м. Запоріжжя, Україна*

## **РОЗВИТОК ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ У І ПОЛОВИНІ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Актуальність дослідження розвитку правового виховання полягає у потребі сьогоденного суспільства, кардинальних змін. В умовах європейської інтеграції питання правового виховання постає досить гостро.

Над проблематикою стану розробки проблеми розвитку освіти працює ціла плеяда науковців. Серед них Ю. Алексєєва, В. Андрущенко, Л. Березівська, В. Журавський, В. Кремень, В. Огнев'юк та багато інших.

У історико-педагогічних розвідках І. Вакарчука, Л. Ващенко, І. Гавриша, В. Євдокимової, О. Коваленко, О. Локшиної, В. Лугового, Т. Лукіної, О. Ляшенко, В. Мадзігона, С. Ніколаєнко, О. Овчарука, В. Олійник, П. Полянського простежено ключові тенденції функціонування та розвитку освіти.

Аналіз джерельної бази свідчить, про детальний розгляд зазначеної проблематики. Про те, в умовах національно-культурного відродження проблема розвитку освіти потребує постійної уваги.

Основними документами, що регламентували процес реформування освітньої системи є Закон України «Про освіту» та Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття»). Відповідно до розділу II «Структура освіти» статті 10 «Складники та рівні освіти» невід'ємними компонентами є дошкільна освіта; повна загальна середня освіта; позашкільна освіта; спеціалізована освіта; професійна (професійно-технічна) освіта; фахова передвища освіта; вища освіта; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта [2].

Протягом 1991-2001 років були прийняті ключові освітні закони – «Про освіту» (1991 р.), «Про наукову та науково-технічну діяльність» (1991 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.) [4].

Таким чином за достатньо короткий період в Україні майже завершився процес формування нормативно-правового підґрунтя національної

системи освіти. Проте, були відсутні дієві механізми їх впровадження. Окреслено науково-методичне поле подальшого розвитку освіти. У жовтні 2001 року відбувся II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти по завершенню якого Указом Президента України було затверджено Національну доктрину розвитку освіти. У Доктрині зазначено: «Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [3]. Акцентовано увагу на важливості переходу до 12-річної шкільної освіти в рамках євроінтеграційних процесів. Сформовано систему заходів щодо розвитку мережі дошкільної освіти. Велика увага приділяється інноваційним тенденціям в освіті: «Національна доктрина розвитку освіти (далі – Національна доктрина) визначає систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття» [3].

Початок 2003 року ознаменувався євроінтеграційними процесами, що безпосередньо впливали на становлення національної освітньої системи. Активно залучалися передові освітні технології. Поступово формувалася фундамент оновленої моделі освітньої системи.

Логічним етапом в історії творення вітчизняної освіти стала модернізація Закону України «Про освіту». Підготовлена низька підзаконних актів, що мала на меті продовжити процес формування сучасної законодавчої бази в освіті. Важливо відмітити активізацію міжнародної наукової співпраці, відкритість і готовність до впровадження передових практик в освіті, прийняття європейського вектору розвитку.

АкПеріод відзначився створенням нормативно-правового підґрунтя для освітнього законодавства. А також прийняттям Національної доктрини розвитку освіти [3]. Здійснивши глибокий аналіз доктрини можемо виокремити основні тенденції розвитку освіти протягом 1991-2015 років, а саме:

- пріоритетність освіти;
- демократизація освіти;
- гуманізація;
- гуманітаризація освіти;
- національна спрямованість;
- відкритість;
- дитиноцентризм;
- критичне мислення;
- орієнтованість на учня;

- педагогіка партнерства;
- інноватика;
- творча спрямованість освітнього процесу;
- особистісно-зорієнтоване навчання;
- підвищення якості освіти;
- компетентнісний підхід;
- інтегрування навчання і виховання [1].

Таким чином аналіз досліджень проблем процесу розвитку освіти, свідчить про його довготривалість та специфічність. Варто зазначити, що за роки незалежності держава зробила істотні кроки на шляху розбудови національної системи освіти. Трансформаційні процеси, що переживає країна (розбудова нації, державотворення, формування відкритої економіки, прагнення стати частиною європейської наукової спільноти) не могли не позначитися на освіті.

Виокремлено шістнадцять основних принципів розвитку освіти в Україні. Надана характеристика кожному принципу. Аналіз окреслених тенденцій розвитку освіти дає змогу здійснити перспективне прогнозування можливих змін у сфері освіти. Сформувані науково-обґрунтовані стратегічні завдання подальшого реформування освіти.

Наразі ми перебуваємо на новому витку розвитку української освіти. А відтак процес розвитку має ґрунтуватися на осучасненій законодавчій базі, відповідальній державній політиці, обґрунтуванні змін. Національна система освіти має значний науковий потенціал. Адже саме освіта і наука задає темп і ритм іншим реформам країни.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у глибокому ретроспективному аналізі досягнень і втрат у процесі реформування освіти протягом 1990-2015 років. Отримані результати історико-педагогічних розвідок забезпечать логістику інноваційної та інвестиційної політики у розбудові національної освітньої системи.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення 20.12.2018).
2. Закон України «Про освіту» 2017 рік. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 23.12.2018).
3. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347. Освіта. 2002. 24 квіт. (№ 14). С. 2-4.

4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Н. М. Авшенюк та ін. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.

**Приладишева Л. М.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної роботи,  
соціальної педагогіки та дошкільної освіти

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

## **ЕМПІРИЧНИЙ ВИМІР ОСОБЛИВОСТЕЙ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ**

Волонтерство визначається як активна участь людей у громадському житті країни, зокрема, участь у соціальному житті громадських організацій та державних структур, що сприяє поліпшенню якості життя загалом, особистісному зростанню та поглибленню відчуття солідарності; реалізації основних людських потреб на шляху побудови більш справедливого суспільства.

На сучасному етапі, коли Україна переживає складний військово-політичний стан та економічну кризу, ще більш відчутно визначилися прошарки населення, котрі потребують допомоги. Передусім це вимушені переселенці зі сходу України, сім'ї загиблих, самі військові, що перебувають в зоні АТО, безробітні, діти, які позбавлені належної уваги з боку батьків або ж є сиротами, пенсіонери та ін. Волонтерська робота сьогодні, як ніколи, є потрібною.

Тому важливо дослідити особливості волонтерської діяльності в Україні в сучасних умовах військових дій на Сході країни, що останнім часом має тенденцію до стрімкого поширення.

У ході дослідження ми використовували метод анкетного опитування. Анкетне опитування зумовлює фіксований порядок, зміст і форму відповідей. Будемо використовувати заочний вид анкетування (анкети будуть надіслані респондентам у соціальних мережах, де вони самостійно будуть вибирати варіанти відповідей). Кількість респондентів становила 30 осіб.



Вік респондентів – від 19 до 35 років. Було опитано волонтерів з таких областей, як: Вінницька, Запорізька, Львівська, Чернівецька, Київська, Волинська та Хмельницька.

На питання про вік, стать, освіту та професії волонтерів, відповіді респондентів розподілились таким чином: вік – 4 осіб (19 років), 1 особа (21 рік), 4 осіб (22 роки), 2 осіб (23 роки), 5 осіб (25 років), 1 особа (27 років), 3 осіб (28 років), 3 осіб (30 років), 2 осіб (31 рік), 4 осіб (33 роки), 1 особа (35 років); стать – 18 – чоловіки, 12 – жінки. Щодо професій, то серед респондентів були переважно студенти та аспіранти (9), а також приватні підприємці (6), лікарі (2), педагоги (3), будівельники (2), охоронці (2), державні службовці (1), безробітні (5). Щодо вищої освіти, то у 14 респондентів є вища освіта, а у 16 – середня або неповна вища.

На питання про мотивацію до волонтерства респонденти відповіли так: любов до держави і солідарність до воїнів (10), є вільний час і бажання допомагати (2), важко залишатись осторонь «хто як не я» (4), не можу воювати, але можу допомагати (4), бажання робити щось екстраординарне, не таке як щодня (2), шкода людей, що воюють і тих, що живуть під обстрілами (8).

На питання про те, що відчують волонтери, коли той чи інший захід вдався респонденти відповідали по-різному. Одні відчували задоволеність собою та те, що вони можуть бути продуктивними (11), інші відчували приємну втому і отримують наснаження, щоб допомагати далі (19). Тут відповіді поділились таким чином, що більша половина волонтерів переживають альтруїстичні мотиви, а менша половина – егоїстичні.

На питання, яким саме категоріям населення допомагають волонтери, респонденти відповіли наступним чином: військовим, що безпосередньо перебувають в зоні збройного конфлікту (20), вимушеним переселенцям зі Сходу (5), жителям території, де відбувались військові дії (3), пораненим внаслідок бойових дій (2). З цього можна сказати, що основна діяльність опитаних волонтерів припадає на допомогу військовим, що безпосередньо беруть участь у військових діях, а іншим категоріям населення, таким як вимушені переселенці, поранені, полонені ця допомога здійснюється дуже мінімально. (Але, нагадаємо, що було опитано лише 30 людей, тому ця оцінка може бути не досить точною).

На питання, які методи фандрейзингу застосовуються у їхній місцевості, волонтери відповіли наступним чином: збираємо кошти у людних місцях (торгових центрах, церквах) (8), організуємо концерти,

флешмоби, виставки (5), шукаємо меценатів (3), збираємо кошти під час футбольних матчів (3), збираємо тільки речі та харчі (5), створюємо банківські реквізити (6).

На питання, як взаємодіють із отримувачами допомоги волонтери відповідали так: займаюся тільки збором речей, медикаментів та коштів, тому не взаємодію із військовими (20), транспортую необхідні речі, тому періодично зустрічаюся із переселенцями та військовими (5), зв'язуюся по телефону, щоб дізнатись про їхні потреби (4), «відчуваю їх зсередини» (1).

Відповіді на питання, чи варто залучати людей до волонтерської діяльності, розподілились таким чином: не варто, вибір має йти від людини (18), варто залучати людей, адже дехто вважає волонтерів шахраями, що безперечно, має місце, але треба людям правильно пояснювати, чим ми конкретно займаємося (7), варто, чим більше людей допомагає, тим більше людей отримає допомогу (5).

Бачимо, що більшість волонтерів вважає, що до волонтерства не потрібно залучати, а це має бути усвідомленим рішенням. Меншість вважає, що все ж варто залучати інших людей до волонтерської діяльності, таким чином збільшуються шанси подолати збройний конфлікт.

**Ракітянська Л. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри методики музичного  
виховання, співу та хорового диригування

*Криворізький державний педагогічний університет  
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

## **РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Емоційний інтелект як інтегративна якість людини, що у широкому розумінні тлумачиться як здатність усвідомлювати власні емоції й емоції інших, їхні мотиви та наміри, уміти осмислювати та використовувати отриману емоційну «інформацію» для ефективної міжособистісної взаємодії й вирішення практичних питань, вважається сьогодні новим науковим терміном, що був введений у науковий обіг психологічної науки, за

даними багатьох досліджень, американськими вченими Дж. Майєром та П. Саловеєм у 1990 р. [4]. Аналіз наукової літератури показує, що незважаючи на підвищений інтерес до цього феномену з боку науковців, дослідження зарубіжними і вітчизняними вченими різних його аспектів як наукового, так і прикладного характеру, до цих пір не існує єдиної і загально визнаної наукової теорії емоційного інтелекту, методологічної стратегії дослідження, науково-понятійного апарату, який би однозначно тлумачив сутнісний зміст цього феномену. За даними Вікіпедії [8] спостерігається певна хронологічна невідповідність щодо започаткування терміну «емоційний інтелект». В ній йдеться про те, що поняття «емоційний інтелект» вперше з'явилося у працях інших американських вчених – М. Белдока (1964 р.) і Б. Лойнера (1966 р.). У наступні роки цей феномен досліджувався американськими вченими К. Штайнером, Г. Гарднером, У. Пейном, Р. Бар-Оном та ін. У 1990 р. була опублікована стаття Дж. Майєра і П. Саловея, в якій емоційний інтелект інтерпретувався у значенні характерному для сучасного його розуміння. Американськими вченими з часом були розроблені теоретичні моделі емоційного інтелекту, серед яких базовими вважаються три: модель здібностей Майєра – Саловея – Карузо, мішана модель Д. Гоулмана і модель Р. Бар-Она. Ці моделі різняться між собою змістом, компонентним складом, психометричними методиками їх вимірювання, що достатньо повно описано у науковій літературі.

Проведений нами [6] історико-філософський аналіз виникнення й розвитку феномену емоційного інтелекту показав, що його корені ведуть до первісного суспільства, коли із зародженням людської цивілізації формувалось світосприйняття первісної людини у формі міфологічно-язичницьких уявлень про навколишній світ як історично перший спосіб його пізнання. Міфологічне мислення первісної людини проявлялось як нерозчленована єдність інтелектуального, емоційного і вольового ставлення до оточуючого світу, що знаходило вираження у різних формах колективної творчості, фольклорних обрядах, ритуалах, традиціях [7, с. 67]. Існує наукова гіпотеза, що саме емоційний інтелект, як явище у його первинній, найпримітивнішій формі, що об'єднувало первісних людей у їх колективному співіснуванні, спільних зусиллях у протистоянні природній стихії, здатності адаптуватися до навколишнього середовища й уживатися разом, допомогло їм вижити в тих умовах [8]. З розвитком людської цивілізації міфологічний світогляд первісної людини змінюється на наївно-стихійний філософський світогляд і «виникає

необхідність раціонального освоєння дійсності на найзагальнішому рівні її бачення» [2, с. 24]. З цього часу, як стверджують науковці, зароджується західноєвропейська традиція звеличування розуму людини над її почуттями як здатностями до пізнання світу. Про це свідчать вчення перших мислителів Стародавньої Греції Фалеса, Геракліта, Демокрита та ін. У класичний період давньогрецької філософії її яскраві представники Сократ, Платон, Аристотель продовжували розвивати і відстоювати думку щодо першочерговості людського розуму у пізнаваності світу над відміну від чуттєво-пізнавальних здібностей. За твердженням науковців, класичний період давньогрецької філософії утверджував пріоритет «раціоналізованого світогляду» [3]. Цей період історії в контексті проблеми співвідношення людського розуму і чуттєвості ґрунтовно описано у монографії І. М. Андрєєвої, де вона на основі аналізу різних світових релігій приходить до висновку, що ідея єдності емоційного та раціонального в людській психіці народилась і розвивалась в межах філософських та релігійних вчень [1, с. 11]. У період середньовічної філософії панівною ідеологією був теоцентризм, який проголошував верховенство віри над розумом. Розум може помилятися, стверджував основоположник християнської антропології Августин, в той час як віра завжди вказує людині шлях до істини (Бога) [2, с. 40]. Видатні представники епохи Відродження М. Кузанський, Дж. Бруно, вказуючи на значення чуттєвого сприйняття, чуттєвого досвіду у пізнаваності світу, надавали перевагу розуму, мисленню, які, за їхнім переконанням, забезпечують об'єктивність знання про світ [2, с. 45]. Декарт, видатний філософ Нового часу, засновник раціоналістичного напрямку філософського знання, на відміну від представників емпіричного напрямку, заперечував роль чуттєвого досвіду у пізнанні світу, стверджуючи першочерговість діяльності розуму, інтелектуальної інтуїції. В епоху Просвітництва у працях П. Гольбаха, Г. Лессінга, Ф. Вольтера, набуває подальшого розвитку твердження про силу людського розуму, який розглядається вищим ідеалом епохи, здатним змінити людське життя [5, с. 111]. У період німецької класичної філософії у працях видатних її представників Канта, Гегеля, Фейєрбаха тенденція звеличування людського розуму, «інтелектуального мислення» [3] набуває свого подальшого розвитку і розглядається як «першооснова всього сущого» [2, с. 65].

Світова філософська думка ХІХ – ХХ ст. характеризується появою нових напрямів, ідей, теорій, в яких провідна тенденція класичної філософії – абсолютизація сили людського розуму, не знайшла підтримки.

Виник новий, протилежний раціоналістичній традиції філософський напрям – ірраціоналізм, сутність якого у зверненні до внутрішнього світу людини як духовного начала, що інтегрує віру, почуття, волю людини. Засновники цього філософського напрямку А. Шопенгауер та С. Керкегор відстоюють ідею «екзистенціального мислення», яке, на їх переконання, є не абстрактним, віддаленим від людини, а конкретним, пов'язаним із її внутрішнім життям, думками, переживаннями, вірою, надією [5].

Отже, короткий ретроспективний аналіз окресленої проблеми дозволив прослідкувати еволюцію ідеї співвідношення раціонального та чуттєвого як сутнісних сил людини, її виникнення та розвиток протягом усього історичного розвитку людства, що зумовило появу в кінці ХХ ст. наукового терміну «емоційний інтелект». Варто зазначити, що межі статті не дозволили розглянути протилежну точку зору на проблему співвідношення розуму і чуттєвості як пізнавальних здібностей людини. Проте, починаючи з часів Стародавньої Греції і протягом наступних історичних періодів ряд видатних мислителів відстоювали думку щодо значення і першочерговості чуттєвого досвіду людини як її пізнавальних можливостей. Серед них: представники піфагорійської школи Алкмеон, Емпедокл; візантійський філософ Палама; представники середньовічної філософії Тертуліан, Августин; філософ Нового часу Паскаль; представник епохи Просвітництва Ж.-Ж. Руссо; філософ позитивістського напрямку світової філософії ХІХ ст. О. Конт та інші. Але домінуючу роль у західноєвропейській культурній традиції, як стверджують науковці, і це підтвердило наше дослідження, відіграла тенденція звеличування і верховенства людського розуму над почуттями.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Губерський Л. В. Філософія: навч. посібник / Л. В. Губерський, І.Ф.Надольний, В. П. Андрущенко. – Київ: Вікар, 2006. – 455 с.
3. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції / В. Г. Кремень, В.В.Ільїн. – Київ: Книга, 2005. – 528 с.
4. Mayer J. D., Salovey P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 4, 433–442 p.
5. Причепій Є. М. Філософія : підручник / Є.М. Причепій, А. М. Черній, Л.А.Чекаль. – Київ : Академія, 2005. – 592 с.

6. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз / Л. Ракітянська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки): гол. ред. С. Сисоєва. – Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2018. – № 3–4(56–57). – С. 36–42.

7. Черній А. М. Релігієнавство: підручник. Вид. 2-ге, доп. / А. М. Черній. – Київ: Академвидав, 2008. – 400 с.

8. Эмоциональный интеллект [https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмоциональный\\_интеллект](https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмоциональный_интеллект) (дата звернення: 10.05.2019).

**Кримчак Л. Ю.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи

**Рижкова А. В., Моложенко Є. С.**

студентки II курсу

факультету медичних технологій діагностики та реабілітації  
*Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара*  
*м. Дніпро, Україна*

## **ТЮТЮНОПАЛІННЯ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ**

За Британським виданням The Economist, в якому оприлюднено дані дослідницької компанії ERS, Україна, у порівнянні з різними країнами світу, займає друге місце в рейтингу за кількістю курців [4]. Це підтверджує той факт, що в нашій країні на одну людину доводиться понад 2500 викурених цигарок на рік або 7 щодня.

Всесвітня організація охорони здоров'я зазначає, що хвороби, які пов'язані з курінням, кожні шість секунд забирають життя однієї людини, вбиваючи в середньому по 5,4 мільйона осіб на рік [4].

Науковці у своїх роботах неодноразово акцентують увагу на існуванні певних факторів, які пов'язані зі шкідливим впливом тютюнопаління на організм людини. Так Ф. Зимбардо та М. Ляйппе наголошують, що люди завжди оптимістично ставляться до свого здоров'я та нерідко сприймають постійні попередження зі скептицизмом. М. Сирота та С. Березін вважають, що інформація про вплив тютюну на організм може спровоку-

вати інтерес індивіда до паління внаслідок такої вікової особливості, як прагнення до ризику [2].

Разом з тим, науковці звертають увагу на суперечності, які пов'язані з питанням тютюнопаління як шкідливої звички, а саме:

- декларованими закликами до відмови від куріння в громадських місцях та активною рекламою тютюнових виробів у соціальному середовищі;

- курінням дорослих у присутності дітей та вимогами до них відмовитися від тютюнопаління;

- зростаючої необхідністю в розробці моделі, алгоритму і технологій ефективного формування мотивації відмови від куріння в рамках первинної профілактики тютюнопаління та недостатньою розробленістю цієї проблеми в педагогіці та психології.

Метою статті є прагнення висвітлити результати проведеного опитування, що стосуються усвідомленого стану населення України до тютюнопаління як шкідливої звички.

Серйозність проблеми зображена у «Рамочній конвенції щодо боротьби з тютюном», яка прийнята на 56 сесії асамблеї ВОЗ (2003) та ратифікована 181 країною світу, в тому числі Україною (2006). У ній говориться, що розповсюдження тютюнопаління має форму епідемії та виступає глобальною проблемою для людства, оскільки вплив диму тютюну – це одна з причин смерті, хвороб та інвалідності більшої кількості індивідів [3].

Слід зазначити, що за даними прес-служби Міністерства охорони здоров'я, яке посилається на результати Глобального дослідження (GATS), у 2017 році в Україні нараховувалося 8,2 млн. дорослих, які вживають тютюнові вироби. Серед них 40% – чоловіки та 9% – жінки [1]. За даними GATS, 92,7% дорослих українців вважають, що паління може призвести до важких захворювань; 85,5% – що до серйозних захворювань призводить вдихання вторинного тютюнового диму; 53,7% наголошують, що паління кальяну з тютюном може призвести до хронічних захворювань. Лише 11,5% помилково вважають, що певні види цигарок менш шкідливі ніж інші. Разом з тим, у дослідженні звертається увага на велику частку населення (83,2%), яка виступає проти паління в робочих приміщеннях та в громадських місцях. Майже чверть українців (21%) готова кинути палити у випадку різкого зростання ціни на тютюнові вироби. Друга чверть (25,8%) відзначила, що планує надалі палити менше [1].

З метою виявити відношення мешканців міста Дніпро до тютюнопаління як звички, що шкодить здоров'ю, студентами другого курсу

кафедри соціальної роботи Дніпровського національного університету у квітні 2019 року була проведена благодійна акція «Скажи палінню «НІ» – обміняй цигарку на цукерку!». Особливість акції полягала в тому, що:

1. по-перше, хлопці та дівчата проявили творчість у виготовленні власними руками плакатів із закликами до оточення взяти активну участь у заході;

2. по-друге, розробили опитувальник для отримання інформації, яка стосувалася питань тютюнопаління.

Кількість інтерв'юєрів серед учасників акції дозволила провести опитування одночасно в декількох місцях, де спостерігалось збільшення рівня паління серед студентської молоді, а саме:

3. 1-й та 4-й корпуси ДНУ ім. О. Гончара;

4. головний корпус Дніпровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна;

5. головний корпус Дніпровського державного університету внутрішніх справ;

6. головний корпус Дніпровського технічного університету «Дніпровська політехніка».

В опитуванні взяло участь 124 особи віком від 16 до 58 років, серед яких були не тільки студенти та викладачі ЗВО, а і звичайні прохожі. Звісно, що така вибірка не є репрезентативною, а дослідження не є валідним, проте певні тенденції все одно можна простежити навіть за цими даними.

Отже, розроблений студентською групою опитувальник складався з певних питань, які, у своїй основі, дозволяли отримати наступну інформацію:

7. вік респондентів, з якого вони почали палити;

8. наявність потреби кинути палити;

9. свідоме ставлення до того, що заважає позбавитися цієї залежності, якщо вона вже сформована.

Особливу увагу було звернено на збір коментарів з приводу того, чому люди палять.

Здивував той факт, що реакція респондентів на проведення акції виявилася не однозначною. Так, більшість із них (85 осіб) наголошували на важливості акції «Скажи палінню «НІ» – обміняй цигарку на цукерку». Вони позитивно реагували на обмін та супроводжували свої дії посмішкою. 19 осіб з недовірою віднеслися до запрошення взяти участь в опитуванні. Їх дії супроводжувалися невпевненістю та розгубленістю. Решта



респондентів «боролася» з внутрішнім бажанням – і отримати цукерку, і залишити собі цигарку.

На питання «В якому віці Ви почали палити?» було виявлено, що майже 50% респондентів вперше спробували палити у віці від 16 до 18 років. Так, 26 респондентів почали курити з 16 років; 24 особи – з 17 років; 16 опитуваних – з 18 років. Але, вразила кількість респондентів (14 осіб), які встали на цей порочний шлях у 12 років. Отримані результати дають можливість, чисто гіпотетично, припуститися думки, що найнебезпечнішим для формування шкідливої звички слід вважати вік від 16 до 18 років.

Що стосується отриманих відповідей на питання «Чи намагалися Ви кинути палити?», то були отримані такі результати: 79% респондентів позитивно відповіли на це питання; 21% вважають, що паління не шкодить їхньому здоров'ю; 13% наголосили на тому, що намагання були, але закінчилися поразкою; 11% курців, серед яких були і чоловіки (7%), і жінки (4%) мали велике бажання кинути палити, проте лише 3% (чоловіки) та 1% (жінки) досягли поставленої мети.

Цікавими виявилися зібрані нами коментарі з приводу того, чому саме опитувані палить. Так, більшість респондентів (53%) не змогла дати чіткої відповіді, використовуючи словосполучення: «просто так», «подобається», «хочу й палю». Але, менша кількість респондентів (11%) усвідомлювали причину шкідливої звички, пояснюючи її сформованість участю у бойових діях, відсутністю сили волі, самотністю, тощо.

Резюмуючи зазначимо, що вище викладене спонукає науковців до впровадження сучасних підходів, інноваційних моделей, комплексних програм та технологій відносно розв'язання проблем тютюнопаління серед українського населення. З цих позицій можна запропонувати медичні центри з профілактики студентів зі шкідливою звичкою на базі ЗВО з впровадженням сучасних програм реабілітації молодих людей, які мають включати, в якості обов'язкового компоненту, заходи боротьби з курінням як важливого модифікаційного фактору ризику хронічних захворювань, попередження яких є перспективним для продовження життя особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. В Украине курит почти четверть населения – исследование. URL: <https://delo.ua/economyandpoliticsinukraine/v-ukraine-pochti-chetvert-naselenija-kurit-issle-347877/> (дата обращения: 02.05.2019).

2. Дубровинская Е.В. Социально-психологические условия формирования мотивации первичного отказа от табакокурения среди студенческой молодежи: автореф. дис. ... кан. псих. наук : 19.00.05 – социальная психология. Москва, 2012. 21 с.

3. Рамочная конвенция ВОЗ по борьбе против табака. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/pdf/tobacco.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf/tobacco.pdf) (дата обращения : 02.05.2019).

4. Україна на другому місці в світі за кількістю курців. URL: <https://www.unian.ua/health/country/119755-ukrajina-na-drugomu-mistsi-v-sviti-za-kilkisty-ukurtsiv.html> (дата обращения: 01.05.2019).

**Саєнко Ю. О.**

асистент кафедри початкової освіти

**Руденко Ю. А.**

студентка

*Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького  
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

## **ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Одне з найважливіших питань сьогодення – це питання екологічного виховання учнів у початковій школі. Дитина молодшого шкільного віку дуже інтенсивно розвивається і саме в цей період ми, вчителі, повинні якомога більше дати відповідей на їх запитання, розширити їх кругозір та допомогти засвоїти багато нової інформації щодо екології.

Початкова школа – один з найважливіших етапів становлення відносин дитини до навколишнього середовища.

Один з найважливіших напрямів початкової школи – це навчання учнів у природничій сфері. Закладання любові до природи йде ще з дитинства, тому вчителі повинні закладати та допомагати сформувати екологічні принципи дітям 1-4 класів.

У початковій школі ми повинні допомогти дитині орієнтуватися у природі, просторі, навчити любити її та доглядати за нею. З 1 класу діяльність дитини пов'язана з грою та природою, вчителі намагаються як можна більше вкласти в дитину. Діти повинні усвідомлювати, що люди-

на – це невід’ємна частина природи та те, що люди повинні бути друзями нашої природі, допомагати їй.

Проблема екологічного виховання й освіти існувала, і буде існувати протягом розвитку суспільства. Екологічне виховання дозволить надалі запобігти багатьом екологічним проблемам людства. Формування екологічної свідомості – найважливіше завдання початкової школи.

Отже актуальне завдання сучасної української школи є формування у дітей молодшого шкільного віку відповідального ставлення до природи. На сучасному етапі і педагоги, і батьки усвідомлюють важливість навчання школярів нормам екологічної поведінки у природі. І чим раніше починається робота щодо екологічного виховання учнів, тим вище буде її педагогічна ефективність і результативність. При цьому, у тісному взаємозв’язку повинні бути всі форми та види як класної, так і позакласної роботи з екологічного виховання.

Загострюється проблема формування екологічної свідомості та нового типу мислення, заснованих на розумінні нерозривного зв’язку між діяльністю людини та її наслідками для природи, біосфери, ноосфери, а також самої людини як їх частини. Особливо значущу роль в цьому процесі відіграє екологічна освіта та виховання, еколого-гуманістичний зміст яких полягає в тому, що вони повинні формувати екологічне світосприйняття сучасної людини, сприяти переосмисленню місця людини в природі та виховувати почуття відповідальності за свої справи.

Одним з ключових принципів сталого розвитку людства в XXI столітті слід визнати пріоритет екологічної освіти всіх верств суспільства та підростаючого покоління в першу чергу. Найважливішою ланкою в системі безперервної екологічної освіти є початкова школа, де повинні бути закладені основи свідомого, відповідального ставлення до природного середовища як до громадської та особистої цінностей. Однак це стає можливим лише за умови відповідної професійної підготовленості вчителів початкових класів.

Незважаючи на посилення уваги у педагогічній теорії та практиці до екологічної підготовки майбутніх педагогів під час процесу професійної освіти, ряд аспектів даної проблеми залишається недостатньо вивченим, зокрема, у визначенні педагогічних умов, засобів, технологій, що забезпечують ефективність процесу формування екологічної компетентності вчителя початкових класів.

Система формування у майбутнього вчителя початкових класів екологічної компетентності забезпечить розвиток у фахівця природоохоронної

свідомості, цілісного екологічного світогляду, здатності до адекватної практичної еколого-педагогічної діяльності, якщо в основу проектування і реалізації цієї системи покладені: ідеї безперервної екологічної освіти та самостійної педагогічної діяльності; міждисциплінарний підхід до екологічної освіти, що реалізується в рамках інтеграції циклів природничо-наукової, екологічної, психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх вчителів; принцип професійної доцільності та практичної підготовленості вчителя до екологічної освіти та виховання молодших школярів; принцип відображення в змісті екологічної освіти регіональної та краєзнавчої специфіки.

Екологічна компетентність учителя початкових класів – цілісне інтегральне утворення його особистості, що відбиває здатність і готовність до професійної еколого-педагогічної діяльності на мотиваційно-ціннісному та емоційно-вольовому рівнях.

Високий рівень сформованості екологічної компетентності вчителя початкових класів забезпечує успішне вирішення завдань екологічної освіти молодших школярів, в якому пріоритетними виявляються екогуманістичні і ноосферні цінності, а саме воно направлено на системно-еволюційний рішення сучасних екологічних проблем.

Великий український педагог, заслужений учитель України В.О. Сухомлинський писав по те що, само собою природа не розвиває і не виховує, але тільки активна взаємодія з природою в змозі виховати найкращі людські якості. Необхідно забезпечити практичну природоохоронну діяльність учнів, спрямувати її на збереження, примноження, благоустрій навколишньої середовища.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Шишкіна Ю.О. Готовність майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання // Науково педагогічний журнал «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології» / Видавець: Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. – 2014 р. – Випуск 4. – стор. 392-400.

2. Шишкіна Ю.О. Професійна підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / Видавець: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – 2013 р. – Випуск 46. – стор. 263-267.

**Семіняга Я. В.**  
студентка 111.1М групи педагогічного факультету  
*Херсонський державний університет*  
*м. Херсон, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

Як відомо у повсякденному житті людина використовує свої розумові здібності як елемент пізнання навколишнього світу. Сучасну дійсність важко уявити собі без інтелекту, без самої можливості аналізувати і зіставляти між собою предмети і явища. Завдяки своїй розумовій діяльності особистість виявляє в собі величезні можливості для саморозвитку та самовдосконалення.

Інтелект являє собою високоорганізовану систему мислення особистості, при якій з'являються нові продукти діяльності. Інтелект обов'язково зачіпає розумові здібності і всі пізнавальні процеси. Поняття інтелекту ввів англійський учений Ф. Гальтон в кінці 19 століття. За основу були взяті наукові праці Чарльза Дарвіна про еволюцію.

Один з видів інтелекту являє собою емоційний інтелект, цей термін застосовується в психології відносно недавно. Проблема емоційного інтелекту належить до числа популярних, але недостатньо досліджених і вимагає більш детального як теоретичного, так і практичного вивчення всіх її аспектів. Результатом розвитку емоційного інтелекту стає особистість, що усвідомлює свої емоції і вміє ними керувати, яка вміє добре розбиратися також і в емоціях інших людей, здатна ними управляти, тобто керувати іншими людьми [1, с. 166-171].

Необхідно зазначити, що проблема загальноприйнятого визначення поняття «емоційний інтелект», як у загальному випадку і поняття «інтелект» [2] потребує подальшого належного вивчення і вирішення. Як свідчить В. Зарицька, в психології і професійній підготовці психолога/педагога поняття і теорія емоційного інтелекту (здібності), емоційної компетентності, як важливої умови успішності особистості, застосовується починаючи з 1990 року (П. Саловей і Дж. Майєр, Д. Гоулман, Р. Бар-Он) [2]. Вчені визначають емоційний інтелект, як здібність розуміти відносини особистості, що репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на базі прийняття рішень, почали використовувати його

для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як: самосвідомість, самоконтроль, мотивація, вміння ставити себе на місце інших людей, навички спілкування з оточуючими, вміння налагоджувати взаєморозуміння. Змість цього поняття об'єднав уміння людей розбиратися у власних думках, почуттях та контролювати власні емоції.

Згідно з описом, який запропонували Дж. Мейєр та П. Саловей виділяють чотири складові емоційного інтелекту:

- Точність оцінки і вираження емоцій. Важливо розуміти емоції (власні та оточуючих), пов'язані як з внутрішніми змінами, так і зовнішніми подіями. Це здатність визначати емоції за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом та поведінкою, тобто, здатність точно виражати емоції і пов'язані з ними потреби.

- Використання емоцій в розумовій діяльності. Те, як і про що ми думаємо, залежить від того, як ми відчуваємося. Емоції впливають на розумовий процес і готують нас до певних дій. Така здатність допомагає зрозуміти, як використовувати емоції і думати більш ефективно. Керуючи власними емоціями, людина може дивитися на світ під різними кутами і розв'язувати проблеми більш ефективно.

- Розуміння емоцій. Це означає, що людина уміє визначати джерело емоцій, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між емоціями і словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, переходи між емоціями та їх подальшим розвитком.

- Управління емоціями. Як зазначалося вище, емоції впливають на мислення, тому їх необхідно враховувати під час розв'язання завдань, прийняття рішень, а також вибору власної поведінки. Вміння керувати власними і чужими емоціями дозволяє використовувати інформацію (яку надають емоції), а також викликати або усуватися від них.

Ще однією з думок стосовно емоційного інтелекту висунув ізраїльський психолог, один з ведучих новаторів Рувен Бар-Он.

Він вводить в обіг термін «емоційний коефіцієнт» (EQ) як засіб вимірювання емоційного інтелекту на основі моделі, яку він розробляв, і самої цієї моделі. Власне, емоційний інтелект Рувен Бар-Он розуміє як сукупність некогнітивних (емоційних і соціальних) здібностей, знань і умінь, що впливають на можливість індивіда успішно відповідати вимогам навколишнього середовища і протистояти його тиску.

Сама ж модель емоційного інтелекту Бар-Она складається з п'яти сфер і п'ятнадцяти шкал. Так, внутрішньоособистісна сфера, як здатність розуміти і керувати собою, включає в себе самоаналіз, асертивність,

незалежність, самоповагу і самоактуалізацію. Наступна, міжособистісна сфера характеризує здатність взаємодіяти з іншими людьми і складається з трьох шкал: емпатії, соціальної відповідальності та міжособистісних відносин. Розглядаючи сферу адаптивності, виділяють три шкали: оцінку дійсності, гнучкість та вміння вирішувати проблеми. Сфера управління стресом, як здатність протистояти стресу і контролювати свою імпульсивність, налічує дві шкали: толерантність до стресу та контроль імпульсивності. І насамкінець, сфера загального настрою має дві шкали: оптимізм та задоволеність життям.

Отже, емоційний інтелект містить в собі визнані в будь-якому середовищі норми людської поведінки. Він може бути застосованим до всіх культур, професійних груп та інших аспектів людського буття.

Дещо інакше пропонує розглядати це явище психолог Д. Люсин. У його трактуванні емоційний інтелект – «...здібності до розуміння своїх і чужих емоції та управління ними» [3]. При цьому підкреслюється, що здатність до розуміння і здатність до управління емоціями можуть бути спрямовані і на власні емоції, і на емоції інших людей.

Таким чином, автор пропонує розглядати два варіанти емоційного інтелекту «внутрішньоособистісний» і «міжособистісний». Обидва варіанти, за його твердженням, стимулюють актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок.

Також можна визначити структуру емоційного інтелекту:

- 1) емоційна обізнаність;
- 2) управління своїми емоціями (скоріше емоційна неригідність);
- 3) самомотивація (скоріше мимовільне управління своїми емоціями);
- 4) емпатія;
- 5) розпізнавання емоцій інших людей (скоріше вміння впливати на емоційний стан інших людей).

У психолого-педагогічній практиці часто використовуються різні методи, спрямовані на корекцію конкретних емоційних проявів. Емоційний інтелект – це вміння розпізнавати, адекватно виражати почуття та керувати ними. Це вміння безпосередньо пов'язане зі здатністю справлятися з душевним болем, розчаруванням, стресом і неприємностями, а також із співпереживанням, умінням мудро вести за собою й слідувати за іншим, не втрачаючи себе, поважати бажання та межі особистості іншої людини, приймати й дарувати любов та підтримку [4].

Існує три групи методик дослідження та розвитку емоційного інтелекту:

– методики, що досліджують окремі здібності, що входять до складу емоційного інтелекту;

– методики, засновані на самозвіті й самооцінці досліджуваних;

– <<методики-мультиоцінювачі>>, тобто тести, які повинен заповнити не тільки один респондент, але й 10-15 знайомих йому людей (так званих << оцінювачів >> ), які проставляють бали його емоційному інтелекту.

Кожна людина народжується з обов'язковим потенціалом емоційної сенситивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчіння. Ці чотири вроджені компоненти формують серцевину емоційного інтелекту. Людина може розпочати життя з високим рівнем емоційного інтелекту, але з часом він може знизитися, якщо особистість набуває згубних емоційних звичок у дитинстві в сім'ї, де її ображають і зневажають. У цілому емоційний інтелект означає спроможність особистості керувати своїм емоційним станом.

Нині існує потреба в дослідженні феномену емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку, його структури, шляхів його розвитку. Це відкриває глибше усвідомлення емоційних процесів і станів, які виникають у процесі внутрішньоособистісного та міжособистісного розвитку дитини.

Підбивши підсумки можна сказати, що феномен «емоційний інтелект» стає все більш популярним у науковому світі. Різні тлумачення аспектів цього поняття мали місце в усі часи при вивченні проблеми емоційної культури людини, суспільства.

Емоційний інтелект нами розуміється як здатність особистості розпізнавати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати ці здатності для досягнення життєво важливих цілей. На наш погляд, це визначення найбільш повно відображає сутність поняття «емоційний інтелект», розкриває шляхи його розвитку і значущість для життєдіяльності людини. Теоретичні підходи до розуміння емоційного інтелекту значно різняться серед авторів. Аналіз авторських концепцій емоційного інтелекту свідчить про те, що його структурні компоненти співвідносяться з певною групою здібностей – когнітивних, емоційних, особистісних, соціальних.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі мають полягати в розробці методик психологічного діагностування компонентів емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку, розробці структурно – функціональної моделі емоційного інтелекту, виявленні рівнів і критеріїв сформованості та визначення найбільш істотних умов, що впливають на



його становлення, необхідне для успішної інтеграції особистості дитини в соціальне оточення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Рыжов Д.М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста / Д.М. Рыжов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. Научный журнал. – Сургут: 2013. – № 3(18). – С. 166-171.

2. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»: дис. докт. псих. наук / Валентина Василівна Зарицька – Запоріжжя, 2012. – 513 с.

3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследование. – Москва, 2004. – С. 29-39.

4. Макарова І .І. Передумови формування та розвитку емоційного інтелекту молодших школярів / І. І. Макарова // Науковий вісник Херсонського державного університету – Харків, 2014. – С. 225-229.

**Стефіна Н. В.**

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

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

## **ПІСЕННИЙ РЕПЕРТУАР – ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЧИСТОТИ ІНТОНУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Відповідно до сучасних уявлень, головною метою музичного навчання та виховання є формування музичної культури як невід'ємної частини духовної культури особистості, а також здатності сприймати й виконувати музику як живе й образне мистецтво, нерозривно пов'язане з життям. Мета й завдання музичної освіти сьогодні не викликають суперечок, але шляхи їх досягнення, зміст, методи й форми музично – виховної діяльності, вокальної педагогіки й досі залишаються важливими темами педагогічної дискусії [1]. У зв'язку з цим комплекс проблем вокально – інтонаційної підготовки не втрачає актуальності в сучасній психолого – педагогічній літературі.

Проблемі розвитку чистоти інтонування в процесі музичного виховання присвятили свої фундаментальні праці видатні педагоги О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, І. Дзержинська, Д. Кабалевський, М. Леонтович, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Шацька, Б. Яворський та інші. Аналізом теорії музичного виконавства займалися Ф. Бузоні, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та інші.

Незважаючи на наявність ряду публікацій, присвячених вивченню процесу розвитку чистоти інтонування, залишається особливо відчутною потреба в роботах, присвячених питанням формування вокально-інтонаційних навичок та впровадження різноманітних методик вокальної підготовки в практику музичної освіти початкової школи.

Проблема чистоти інтонування співу учнів початкових класів досліджувалася в працях провідних музичних психологів, педагогів – музикантів, таких, як: Ю. Алієв, С. Гладка, О. Гумінська, Е. Науменко, В. Соколов, Н. Стефіна, Г. Струве, Б. Теплов і багатьох інших.

На погляд А. Менабені, «інтонація» – це синкретична єдність усіх її виражальних елементів [2, с. 30].

На нашу думку, *«інтонація»* – мелодичний зворот, найменша частина мелодії.

У словнику – довіднику термін *«чистота інтонування»* характеризує висоту звучання дитячого голосу [3, с. 110].

Ми вважаємо, що *«чистота інтонування»* – це чистий спів без фальші.

За «Тлумачним словником української мови» *«розвиток»* – дія, процес, унаслідок якого відбуваються зміна якості статі, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [4].

*«Урок музичного мистецтва»* – основна форма навчання дітей музики у загальноосвітній школі [5, с. 6].

*«Учень початкових класів»* – дитина, яка опановує прийоми розумової діяльності, здобуває здатність діяти «подумки» і аналізувати процес власних міркувань [6, с. 12].

Розвиток навички чистоти інтонування передбачає добір доступних для учнів початкових класів вправ та пісенного репертуару, щоб забезпечити зв'язок інтонаційно – ладової будови мелодії з її доступністю для чистоти інтонування.

Відсутність чистоти інтонування ще не вказує на нездатність дитини до співу. Особливо це висловлювання належить до молодшого шкільного віку, коли більшості дітей дуже складно правильно передати мелодію пісні тільки тому, що вони раніше зовсім не співали або не замислювалися над правильною інтонацією. Але здатність до чистоти інтонування може бути розвинена, як і інші музичні здібності, у дітей молодшого шкільного віку.

Уміння правильно передавати мелодію пов'язане з розвитком мелодичного слуху, який визначається як «музикальний звуковисотний слух у його прояву по відношенню до одноголосної мелодії» [7, с. 253].

Репертуар повинен стати основою музично-естетичного виховання учнів, щоб сформувати їх естетичні та моральні якості. Мета ця буде досягнута, якщо учні початкових класів з самого початку роботи матимуть справу з високохудожніми творами. В дитинстві все почуте, побачене сприймається так безпосередньо, емоційно, тому важливо не упустити цей момент і дати можливість дитині більше слухати і самій виконувати музичні твори.

Для того, щоб пісенний репертуар на уроках музичного мистецтва мав виховний вплив, він завжди повинен бути доступним, відповідати вимогам часу, а головне, відповідати віковим особливостям дітей як за

змістом, так і за можливостями подолання вокально-хорових труднощів з урахуванням голосового навантаження та загального діапазону. Серйозний і глибокий вплив репертуару на виховання і навчання дітей можливий тільки в тому випадку, коли він буде вивчатися активно і свідомо.

Кожне заняття повинно проходити емоційно, тільки «емоційне пробудження розуму», як висловлювався В. О. Сухомлинський [8], дає позитивні результати в роботі з дітьми. А це означає, що обов'язкова умова успішних занять – жива, активно-творча атмосфера юного уроку музичного мистецтва.

У шкільному репертуарі повинні бути твори трьох груп. Одна група повинна повністю відповідати виконавським можливостям класу, інша – дещо випереджати ці можливості, а третя група має бути більш простішою досягнутого рівня. Дотримання такого принципу активізує уроки музичного мистецтва і допомагає свідомо засвоювати матеріал. Наявність трьох груп складності дає можливість педагогу – музиканту своєчасно переключати увагу учнів із складного на просте, змінювати ритм у роботі і вчасно знімати напругу. Коли діти працюють із захопленням, тоді педагогу-музиканту значно легше впливати на їх свідомість. Цей принцип допомагає плідно засвоювати пісенний репертуар і накопичувати необхідні навички та уміння.

До шкільного пісенного репертуару слід включати твори різні за характером та жанрами, які вимагають від учнів початкових класів умілого використання різних засобів виразності, що впливає на загальну культуру виконання і розвиває їх у художньому відношенні [9].

Момент сприймання неминуче передує і співу пісень. Щоб мати уявлення про мелодію, її, перш за все, потрібно почути і, крім того, добре запам'ятати. Створення сприятливих умов для сприйняття і запам'ятовування мелодії є дуже важливою умовою для розвитку в учнів початкових класів навички чистого інтонування.

Зразком для дітей молодшого шкільного віку, перш за все, служить спів вчителя музичного мистецтва. Існують особливості показу прийомів співу вчителем музичного мистецтва, завдяки яким в процесі розучування яскраво виступає як вокальна специфіка кожної вправи, пісні, так і навчальне завдання, яке переслідує оволодіння учнями початкових класів тим чи іншим виконавським прийомом, наприклад:

- підкреслено чіткий початок;
- особлива протяжність звуку при співі наспівних, повільних пісень;
- особливо чіткий ритм при співі швидких пісень;

- виділення (динамічне або темпове) важких для вимови слів;
- виділення інтонаційних зворотів;
- доспівування кінців музичних фраз тощо.

Характер показу окремих прийомів співу завжди повинен бути пов'язаний з конкретним навчальним завданням (тобто з тим, чого в даний момент педагог навчає учнів початкових класів, якій співацькій навичці).

Виразне інтонаційно чисте, правильне виконання вправ, пісень (демонстрація) педагогом – музикантом мимоволі змушує учнів початкових класів вже при першому слуханні звертати увагу на особливості кожної, вправи, пісні. При подальшому повторенні і детальному розучуванні її, показ вчителем інтонаційно правильного співу веде до покращення чистоти інтонування та кращого засвоєння вправи, пісні учнями початкових класів. Таким чином, роль правильного показу прийомів співу педагогом – музикантом надзвичайно важлива у розвитку чистоти інтонування в учнів початкових класів. У процесі навчання дітей співу важливе значення мають пояснення і вказівки педагога, що передують показу різних прийомів правильного співу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України від 7 грудня 2017 року № 2233–VII про освіту. Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/1\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/T172145.html)].
2. Менабени А. Методы вокальной работы в школе // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О. Апраксина. – Москва: Музыка, 1978. – Вып. 11. – С. 86-94.
3. Юцевич Ю. Є. Музыка. Словник – довідник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 536 с.
4. Тлумачний словник української мови / За ред Т.О. Бойко. 2-е вид., перероб. і доп. – Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 754 с.
5. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі: методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 104 с.
6. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
7. Гадалова І. М. Музыка та співи. Методика викладання : навч. посібник. – Київ: Вища шк., 1996. – Ч. II. – С. 238-423.
8. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.

9. Стефіна Н.В. Педагогічна скринька майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів, аспірантів, викладачів, методистів, керівників практики середніх та вищих педагогічних навчальних закладів, вчителів шкіл різного типу. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2006. – 328 с.

## СЕКЦІЯ 9. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

**Бурлаченко Н. В.**

аспірант кафедри загальної педагогіки  
та педагогіки вищої школи

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

### **ПРОБЛЕМНІ ЗАВДАННЯ ЯК ПРИЙОМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

Початок ХХІ століття є періодом перетворень в нашій країні, відбувається переосмислення цінностей, особливе місце починає посідати цінність особистості. Стрімке входження України в світову спільноту, інтеграційні процеси в різних сферах політики, економіки, культури підвищують значимість освіти в області іноземних мов. На ринку праці на сьогодні затребувані фахівці, які володіють здатністю до гнучкої комунікації зі співрозмовником, умінням логічно висловлювати свої думки, аргументовано доводити позицію, опрацьовувати інформацію, приймати правильне рішення в складних ситуаціях.

Ми припускаємо, що на заняттях з іноземної мови у ВНЗ підготовці конкурентоспроможних фахівців сприятиме використання проблемного методу навчання, до прийомів якого відносяться постановка проблемних питань, створення проблемної ситуації, формулювання проблемних завдань. А.В. Конишева характеризує проблемну ситуацію як ситуацію, у якій студент не може виконати поставленого перед ним завдання відомим йому способом, тому йому доводиться шукати новий спосіб його виконання. Завдання, що створюють проблемну ситуацію, автор називає проблемними [7]. У даному випадку термін «завдання» використовується не в вузькому значенні складової частини вправи у вигляді інструкції зробити ту чи іншу навчально-мовленнєву дію (І.Л. Бім), а як комунікативна вправа (Г.А. Китайгородська).

Поряд із терміном «проблемне завдання» в науково-методичній літературі зустрічається термін «проблемна задача», який О.А. Долгінім та

І.Л. Колісниковою [6] визначається як комунікативна вправа, в якій студенти, аналізують проблемну ситуацію. І.Я. Лернер називає завданням... завдання, шлях і результат виконання якого невідомі, але підлягають пошуку при заданих умовах», а під проблемним завданням він має на увазі проблему [8, с. 21]. Тому С.І. Бризгалова справедливо зазначає, що ці поняття частиною дослідників розрізняються: вони або ототожнюються, або одні і ті ж терміни мають різний зміст.

Ми згодні із С.І. Бризгаловою в тому, що термінологічне розмаїття викликано складністю самого предмета суперечок, і кожен із запропонованих термінів вказує на якусь важливу сторону цього поняття. Так, термін «пізнавальна задача» вказує на її дидактичну мету, «проблемне завдання», «проблемна вправа» – на можливі форми пред'явлення проблем і т.д. Незважаючи на термінологічні розбіжності, всі дослідники переконані в тому, що в процесі самостійного вирішення такого завдання студенти приходять до нових знань або способів їх отримання [2]. У новому словнику методичних термінів і понять проблемне завдання (від грец. *problēma* – завдання) визначається як «завдання, яке орієнтує студентів на рішення якої-небудь проблеми, пов'язаної із змістом тексту, яке необхідно виконати або на яке необхідно відреагувати» [1, с. 220]. Таким чином, задача і завдання розглядаються синонімічно. С.К. Закірова під проблемним завданням має на увазі навчальне завдання, яке викликає проблемну ситуацію [4]. Ми в своєму дослідженні будемо використовувати термін «проблемне завдання» і за Т.З. Степкіною [9] під ним матимемо на увазі навчальні установки, запропоновані викладачем з метою регуляції процесу пошуку необхідних засобів і способів вирішення прийнятої студентами проблеми і діяльності по її вирішенню. Проблемні завдання націлюють студентів на відкриття чи усвідомлення невідомого на основі класифікації, диференціації, систематизації, узагальнення, моделювання, формулювання правил, видів і т.п. Всі ці дії виробляються в процесі мислення.

А.А. Сайлібаєв будує свою класифікацію на основі ступеня самостійності студентів: проблемно-пізнавальні і репродуктивно-пізнавальні [2]. У гетерогенних групах, враховуючи рівень володіння мовою і реалізуючи диференційований підхід, вважаємо за можливе одночасне використання обох типів завдань. М.П. Пал'янов розділяє проблемні завдання на ті: що вимагають встановлення відносин між елементами знань; які потребують визначення відмінностей в подібних ситуаціях; що вимагають різного застосування визначального об'єкта (поняття, моделі, образу); що вима-



гають встановлення залежності побудови об'єкта; мають кілька рішень або дозволяють отримати рішення різними засобами; що вимагають перетворення, поєднання відомих способів і отримання нового засобу; які вирішуються відомим студенту засобом при наявності більш ефективного засобу [2].

Отже, наявність однієї характеристики проблемного завдання не виключає відсутності інших.

На нашу думку, у завдання, побудовані на основі загальнонаукових методів, слід додати вид завдань, що передбачають комплексне застосування двох або більше методів. На основі досліджень, Є.В. Ковалевська та С.К. Закірова у своїй класифікації пропонують три типи проблемних завдань: вказують на необхідність відновлення правильної структури; вказують на недолік або надлишок інформації; змішаного типу, що включають характеристики двох і більше моделей проблемних ситуацій [4].

Таким чином, базою побудови лінгвістичних завдань є проблема у мовному явищі, в основі духовно-пізнавальних завдань може лежати проблема духовного буття, стану, протидії [5].

Г.В. Ейгер і І.А. Рапопорт також пропонують три види проблемних завдань, але вони співвідносяться тільки з двома рівнями завдань, лінгвістичним і комунікативним:

- 1) екстралінгвістичні, пов'язані із засвоєнням і переробкою різного предметного змісту текстів на іноземній мові;
- 2) вербальні завдання лінгводидактичних тестів;
- 3) лінгвістичні, спрямовані на засвоєння мовних форм і значень [3].

Використання перерахованих вище проблемних завдань при навчанні іноземній мові не тільки сприяє формуванню у студентів практичних умінь використання мови як засобу спілкування, але й активізує їх пізнавальну діяльність. У своєму дослідженні ми спираємося на класифікацію А.Ф. Єсаулова, засновану на дидактичній меті навчання, – завдання для: вивчення нового; закріплення викладеного викладачем матеріалу; самостійного отримання нових знань; контролю [2]. Класифікація автора є загальнопедагогічною.

Отже, ми можемо виділити наступні види проблемних завдань: спрямовані на навчання аспектам мови (лексиці, граматиці, фонетиці); спрямовані на навчання рецептивним видам мовної діяльності (читання, аудіювання); спрямовані на навчання продуктивним видам мовної діяльності (говоріння, письмо); комплексні.

Аналіз результатів використання проблемних завдань на заняттях з іноземної мови дозволяє говорити про те, що вони сприяють формуванню комунікативної компетенції у студентів, прагнення до отримання нових знань, активізують мовно-розумову діяльність, виробляють критичний тип мислення, здатність до вирішення проблем.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: изд-во «Икар», 2009.
2. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: учеб. пособие. Калининград: изд-во КГУ, 1995.
3. Ейгер Г.В. Проблемные задачи в обучении иностранным языкам // иностр. яз. в школе. 1992. № 5–6. С. 17–22.
4. Закирова С.К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка): дис. канд. пед. наук. М., 2007.
5. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение иностранным языкам // Проблемный метод в обучении иностранным языкам: материалы регион. науч.-практ. конф. / под ред. Е.В. Ковалевской. Нижневартовск: изд-во НПИ, 2003. С. 3–11.
6. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Рус.-Балт. информ. центр «Блиц»; Cambridge University Press, 2001.
7. Кобышева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. СПб.: Каро; Минск: изд-во «Четыре четверти», 2005.
8. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
9. Степкина Т.Н. Проблемное обучение в свете теории планомерного формирования умственных действий и понятий (на материале функциональной грамматики английского языка) // Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранным языкам в вузе: сб. науч. тр. / под ред. Г.Е. Ведель. Воронеж, 1986. С. 70–80.

**Кирилюк В. М.**  
заслужений артист України,  
доцент кафедри дошкільної освіти факультету  
психології і соціальної роботи  
*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*  
*м. Ніжин, Чернігівська область, Україна*

## **МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ХОРЕОГРАФІЇ**

Як і будь-яка інша, методика навчання у хореографічному колективі є динамічною. Вона постійно змінюється, удосконалюючись та використовуючи останні досягнення дослідження хореографії, педагогіки та психології, і знаходиться у прямій залежності від умов, які складаються у суспільному житті. То ж, педагогу-хореографу, для ефективної роботи з хореографічним колективом, необхідно володіти основними методами та прийомами хореографічного дослідження. У методиці навчання хореографії виділяють методи теоретичного та методи експериментально-емпіричного рівнів дослідження.

Методика навчання хореографії у танцювальному колективі розв'язує наукові й практичні завдання, що потребує різних підходів і способів досліджень. Її провідною метою є дослідження змісту різних спеціалізованих хореографічних напрямів та удосконалення форм і методів навчання. Для цього постійно вивчається досвід роботи педагогів-хореографів, виявляються найефективніші методи і прийоми навчання у різних хореографічних колективах, проводиться експериментальна робота балетмейстерами-новаторами в хореографічних школах для розв'язання окремих питань або отримання об'єктивних висновків про ефективність нових технологій, методів, прийомів, засобів і форм хореографічного навчання [2].

У дослідженнях з методики навчання хореографії найважливіше місце посідає метод практичних досліджень, який забезпечує дослідника науково-практичною методологією та методикою. Праці видатних балетмейстерів, методистів-хореографів, вчителів танців створюють теоретичну основу експериментальної роботи з хореографії.

До методів теоретичного рівня слід віднести вивчення педагогічно-хореографічної та історичної спадщини, порівняння, інформаційний та системно-структурний аналіз.

З-поміж методів експериментально-емпіричного рівня виділяють такі основні: спостереження за процесом навчання; анкетування, бесіди; інформаційні методи (перегляд відеоматеріалів); експеримент (природний і лабораторний) тощо [3].

У дослідженнях з методики навчання хореографії, як і в інших, практикують такі етапи, як накопичення фактів, їх класифікація та відповідний аналіз для складання наукових висновків, надання практичних рекомендацій. Фактичний матеріал для досліджень дають хореографічні заняття, концертна діяльність та позакласна робота з хореографічним колективом. Аналізуються методи і прийоми роботи і, якість знань, умінь і навичок вихованців. Щоб одержати об'єктивні дані про процес навчання, дотримуються певної системи застосування названих вище методів.

Скажімо, спостереження є найпоширенішим методом вивчення й узагальнення досвіду інших хореографів, аналізу власної діяльності [1]. Розрізняють такі види спостережень: самоспостереження під час педагогічного процесу; об'єктивне спостереження; наукове спостереження.

Самоспостереження – це своєрідний самоконтроль і спостереження за танцюристами. Воно допомагає педагогу-хореографу уникнути повторення помилок, сприяє підвищенню його майстерності й авторитету серед вихованців, стимулює до урізноманітнення методів і форм навчання, прийомів і способів викладення нового матеріалу, використання різних видів опитування та оцінювання навчальних їхніх досягнень.

Об'єктивне спостереження дає можливість педагогу-хореографу робити певні висновки щодо педагогічного процесу при хореографічному навчанні, запозичити для себе щось корисне або поради колізі ефективніші прийоми і способи для вивчення певної теми чи хореографічних композицій, виконання поточної тренінгової діяльності. Об'єктивне спостереження триваліше, ніж просто спостереження, і його висновки можуть мати вагоміше значення. Об'єктивне спостереження передбачає аналіз роботи кількох педагогів і багатьох вихованців з метою вивчення певної системи навчання хореографії і поширення перспективного досвіду [2]. Ефективність об'єктивного спостереження посилюється, якщо його поєднують із спеціальними методами перевірки діяльності вихованців, якості їхніх знань і вмінь.

Наукове спостереження в методиці навчання хореографії характеризується комплексністю і цілеспрямованістю. Основним чинником тут виступає мета, яка орієнтує балетмейстера на проведення спостережень у задалегідь визначеному напрямі. Наприклад, вивчення ефективності

використання нестандартних форм навчання в хореографії. Мету спостереження визначають, виходячи з практичних завдань дослідження.

Для вивчення питань, що мають бути досліджені, балетмейстери або хореографи-методисти розробляють програму, тобто певну систему завдань, дій і запитань (складають практичні завдання), визначають критерії оцінок, способи обробки добутих даних.

Об'єктивність результатів спостереження забезпечується глибоким аналізом заняття. Аналіз заняття – одна з форм контролю якості роботи педагога-хореографа і водночас засіб підвищення його майстерності. Методично грамотно проведений аналіз допоможе йому усунути помічені недоліки і закріпити успіхи [2]. Аналіз різних типів занять, проведених одним педагогом-хореографом, дає змогу зробити певні висновки й узагальнення щодо його методичної підготовки.

Анкетування набуло значної популярності в педагогічних, соціологічних та інших дослідженнях. Останнім часом його почали використовувати і в хореографічній експериментальній роботі. Однією з переваг анкетування є те, що воно дає змогу швидко одержати інформацію від великої кількості осіб.

Бесіда – давно відомий і поширений метод дослідження. Досвід роботи педагога-хореографа можна вивчити під час бесіди з ним, завчасно підготувавши запитання або склавши анкету. Бесіди з танцюристами дають уявлення про їхній інтерес до танців, якість знань, ознайомлення з додатковою літературою, а також про їхні враження від проведених занять.

Інформаційні методи (особливо перегляд відеоматеріалів чи комп'ютерне моделювання) доповнюють і конкретизують інші методи хореографічних досліджень. Завдяки їм отримуються об'єктивні відомості щодо хореографічних технологій, концертної діяльності, рівня підготовки танцюристів тощо.

Хореографічний експеримент – це наукове дослідження процесу хореографічного навчання з метою перевірки правильності наукової гіпотези дослідника. Розрізняють природний і лабораторний хореографічний експеримент.

Природний хореографічний експеримент проводять у звичних для вихованців умовах – у танцкласі (чи танцзалі). Для його проведення виділяють як мінімум два паралельних, рівноцінних за успішністю і рівнем загального розвитку вихованців групи. Одну з них обирають як експериментальну, другу – контрольну. Після завершення експерименту

порівнюють рівні знань та виконавської майстерності вихованців, роблять відповідні висновки, розробляють практичні рекомендації [3].

Лабораторний хореографічний експеримент, на відміну від природного, проводять у спеціально обладнаному хореографічному залі. Його мета – з'ясувати, чому під час природного експерименту ті чи інші знання важко засвоюються або сприймаються вихованцями. Лабораторний експеримент може передувати природному [3]. Тоді він має уточнити методику і доцільність останнього.

У програмі хореографічних досліджень виділяють й інші види експерименту, серед яких головними є констатуючий і навчальний (формуючий). Мета констатуючого експерименту – проілюструвати, зафіксувати рівень хореографічної діяльності, знань та виконавської майстерності вихованців. Його проводять на початку і в кінці методичного дослідження. Навчальний (формуючий) експеримент має довести ефективність нової хореографічної технології, методу, прийому, засобу або форми навчання.

Хореографічні експерименти проводять за такою схемою: визначення меж і предмета хореографічного дослідження; з'ясування мети і завдань даного дослідження; висунення робочої гіпотези; визначення тривалості й місця проведення хореографічного експерименту, його обсягу; вибір експериментальних і контрольних груп; аналіз і розробка необхідних матеріалів для забезпечення проведення експерименту; вибір критеріїв оцінки і методів обробки результатів; розробка методики спостереження за ходом експерименту; аналіз результатів, інтерпретація експерименту, обґрунтування методичних рекомендацій та загальні висновки [3].

Завершальним етапом хореографічного дослідження є теоретична обробка матеріалів експерименту. Балетмейстер має здійснити глибокий, всебічний аналіз отриманих фактів, дати їм належну оцінку, провести узагальнення і на цій основі встановити закономірності зв'язків між певними способами хореографічного навчання та якістю виконавської майстерності вихованців.

Хореографічний експеримент має виняткове значення в методичних дослідженнях. Він дає змогу зібрати найточніші достовірні дані, на основі яких робляться науково та практично обґрунтовані висновки і даються конкретні рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності навчання танців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л. Методика хореографічної роботи у школі і позашкільних закладах / Л. Бондаренко. – К.: Муз. Україна 1985. – 198 с.
2. Володько В.Ф. Методика викладання народно-сценічного танцю // Навчально-методичний посібник / В.Ф. Володько. – К.: ДАКККіМ, 2007. – 306 с.
3. Осіпова І.Л. Музично-ритмічне виховання молоді з елементами хореографії / І.Л. Осіпова. – Суми: СумДПУ, 2004. – 124 с.

**Коростіянець Т. П.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри математики і методики її навчання  
*Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
м. Одеса, Україна*

## ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТА ВУЗА – МАЙБУТНЬОГО БАКАЛАВРА

Якість підготовки майбутніх бакалаврів на основі модульно-компетентнісного підходу пов'язана із застосуванням у вузі індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ).

Участь студентів в проєктуванні ІОТ залежить від властивостей його суб'єктності: мотивації, цілепокладання, контролю, планування, прийняття рішення, безконфліктного спілкування, комунікативності, самовизначення, рефлексії.

Під індивідуальною освітньою траєкторією розуміємо персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно етичній вольовій відповідальності. Освітня програма розглядається з одного боку як організаційно управлінське знання, що дозволяє реалізувати принцип особистісної орієнтації освітнього процесу через визначення умов, сприяючих досягненню студентами з різними освітніми потребами і можливостями встановленого стандарту освіти. З іншого боку, освітня програма визначається як індивідуальна

траєкторія студента, яка створена з урахуванням його індивідуальних особливостей. Визначення освітньої програми як індивідуальної траєкторії є її провідною характеристикою і дозволяє представити освітню програму своєрідною моделлю шляхів досягнення освітнього стандарту, коли вибір шляху реалізації стандарту залежить від індивідуальних особливостей конкретного студента при реалізації педагогічних умов (організаційно-педагогічних, навчально-методичних, психолого-педагогічної підтримки його самовизначення і самореалізації).

Поняття освітньої програми відображає передусім ідеї індивідуалізації і диференціації навчання. При цьому під терміном «індивідуалізація» в педагогіці розуміється облік в процесі навчання індивідуальних особливостей тих, хто навчається, в усіх формах і методах навчання. «Диференціація» означає облік індивідуальних особливостей у формі, що припускає угруповання певних особливостей, тих, хто навчається, на підставі виділення певних особливостей.

Спільна діяльність процесу проектування повинна здійснюватися в певній послідовності:

- педагог і студент вузу як суб'єкти освітньої діяльності вибудовують, обговорюють, доповнюють уявлення про індивідуальної освітньої траєкторії студента (ІОТ);

- студент (суб'єкт навчально-професійної діяльності) і педагог (фасилітатор) поєднують свої уявлення і розробляють модель ІОТ;

- педагог переконується в тому, що студент розуміє сенс і приймає на себе відповідальність за результат вибору і реалізації ІОТ;

- в процесі спільної навчально-професійної діяльності відбувається коригування індивідуальної освітньої траєкторії студента вузу;

- підсумком реалізації ІОТ є успішне освоєння і засвоєння студентом основної освітньої програми вузу.

Особливостями суб'єктивної ІОТ студента вузу є:

- ІОТ проектується спеціально для конкретного студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності;

- студент виступає як суб'єкт вибору, розробки та реалізації основної освітньої програми, тобто декларується і підтримується його активність, самостійність, креативність, творчість;

- забезпечується психолого-педагогічна підтримка студента, яка трансформує особистісно-орієнтований освітній процес в суб'єктну освітню траєкторію;



– при розробці суб'єктної ІОТ індивідуалізація передуює диференціації.

Для реалізації ІОТ необхідно дотримуватися трьох групи педагогічних умов: 1) організаційно-педагогічні; 2) навчально-методичні; 3) психолого-педагогічна підтримка.

Організаційно-педагогічні умови реалізації ІОТ включають в себе:

– організацію навчально-аудиторного і практико-орієнтованої роботи студентів через активні форми і творчі види діяльності і співпраці;

– змістовні напрямки підготовки студента – майбутнього бакалавра і його основні кваліфікаційні вимоги повинні збігатися і бути посилені міжпредметними зв'язками окремих дисциплін;

– перехід від традиційної форми побудови курсу через розгляд його окремих тем до структури, заснованої на проблемних і кейсових зрізах, що відображають ключові цілі викладання даного курсу з урахуванням думки успішно працюючих фахівців і роботодавців;

– використання адекватного діагностичного інструментарію, що включає в себе діагностичний і розвиваючий комплекс методик з виявлення передумов до певного стилю діяльності, методику оцінки і самооцінки особистісних змін.

Навчально-методичні умови реалізації ІОТ включають в себе:

– розвиток суб'єктності майбутнього бакалавра як основну передумову проектування освітнього процесу;

– взаємне доповнення узагальнених і індивідуальних, суб'єктних освітніх траєкторій;

– орієнтація на розвиток індивідуального стилю успішної професійної діяльності;

– розробка і впровадження комплексу інноваційних, активних, інтерактивних методів і форм навчання;

– активне впровадження контекстно-діяльнісного способу навчання, уявлення варіантів освоєння освітніх стандартів, рефлексія самоорганізації діяльності на кожному занятті;

– моделювання простору суб'єкта навчально-професійної діяльності на основі використання кейсових ситуацій, завдань, що відображають професійну сферу бакалавра.

Психолого-педагогічна підтримка полягає в наданні студенту можливості зміни або корекції індивідуальної освітньої траєкторії. Зміни можуть бути обумовлені суб'єктними детермінантами і здійснюватися різними способами, що передбачають:

- зміна індивідуальної освітньої траєкторії шляхом вибору іншої освітньої програми;
- зміна навчального плану і гармонізації освітньої програми і додаткової освітньої програми;
- внесення змін різного роду в систему підтримки студента в процесі освіти;
- особистісну і суб'єктивну орієнтацію змісту освіти;
- особистісну орієнтацію технологічного інструментарію освітньої програми;
- зміна організаційно-педагогічних умов реалізації освітньої програми.

В цілому, використання ІОТ в теорії і практиці вищої професійної освіти знаходиться на стадії осмислення і проектування інноваційних підходів до їх вирішення.

**Макогончук Н. В.**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогіки  
та соціально-економічних дисциплін

*Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького  
м. Хмельницький, Україна*

## **ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З «ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ»**

Ефективність застосування мультимедійних презентацій у навчальному процесі залежить від багатьох факторів, в тому числі й від рівня самої техніки, і від якості використовуваних навчальних програм, і від методики навчання, яку застосовує викладач. Особливо необхідним є застосування презентацій під час вивчення культурознавчих дисциплін, які завжди викладають, супроводжуючи демонстраційним матеріалом (наочністю).

Принцип наочності – найважливіший принцип викладання «Історії української культури». Інформативне навантаження лекцій та семінарських занять з «Історії української культури» орієнтоване насамперед на

візуальне сприйняття, тому на кожній лекції та семінарі в першу чергу використовуються ілюстративні матеріали. Насамперед – це твори, автори, тенденції, віртуальні екскурсії в музеї (до речі тут пригодиться новий ресурс від Google – Арт-проект – <http://www.googleartproject.com>).

Наочний матеріал, поданий через мультимедійну презентацію, допомагає підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу та розвивати пізнавальний інтерес студентів. Мультимедійна презентація дозволяє продемонструвати справжній артефакт, визначні зразки живопису чи архітектури. Це сприяє не тільки кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, але й допомагає забезпечити оптимальне включення та адаптацію нового матеріалу до вже відомого. Таким чином, формуючи послідовно «живе споглядання» навчальної культурознавчої інформації, ми не тільки використовуємо природні властивості зорового апарату студентів, а й розвиваємо їхній пізнавальний інтерес.

Мультимедійна презентація, наприклад, для лекційного заняття з «Історії української культури» – це слайди, виконані в програмі PowerPoint або спеціалізованими редакторами: Macromedia Flash, Picasa, та ін. Це в першу чергу комп'ютерна методична розробка заняття або розробка теми з цілями і завданнями, основною частиною та висновками, тобто з певною закінченою структурою. Комп'ютерна демонстрація наочного матеріалу дозволяє подати його послідовно у міру розповіді викладача, не порушуючи його логіки. Зокрема, програма Picasa (Google, Inc.), дозволяє швидко проектувати як слайд-шоу, так і навчальні фільми; додавати до проекту текстові й звукові коментарі; створювати колажі із статичних зображень тощо.

Дуже важливо, щоб викладач у жодному випадку не дублював текст з екрану. Тоді у студентів не виникне ілюзії зайвої ланки інформації, яка надходить. Викладач повинен або коментувати поданий текст, або підсилювати подану інформацію на слайді.

Важливим засобом організації сприйняття інформаційного матеріалу є колірне і мультимедійне оформлення. Важливо брати до уваги поради психологів, дизайнерів про вплив кольору на пізнавальну діяльність слухачів, про поєднання кольорів, оптимальну кількість кольорів на екрані тощо. Окрім цього, слід звертати увагу і на те, що колірне сприйняття на екрані монітора і на великому екрані значно відрізняються, а мультимедійне заняття необхідно готувати насамперед з розрахунком на екран проектора.

Але, все-таки, в основному мультимедійна презентація при викладанні «Історії української культури» – це не текстові, а ілюстративні слайди, які покликані допомогти викладачу при поясненні нового матеріалу. Вони не охоплюють весь матеріал заняття, а допомагають розкрити те чи інше мистецьке явище. Це не просто статичні картинки, в них використовуються анімаційні ефекти з метою простежити логіку того чи іншого мистецького явища.

Демонстраційний матеріал (слайди) створюють для забезпечення наочності при вивченні нового матеріалу, для використання при відповідях студентів. Демонстраційний матеріал покращує сприйняття інформації через поєднання різних форм подання навчального матеріалу у вигляді схем, малюнків, гіпертексту, анімації і звукового супроводу та надання можливості курсанту активно втручатися в процес навчання [1, с. 342].

Мультимедійна презентація часто виступає як наочний посібник. Однак щодо традиційних наочних посібників у вигляді таблиць, плакатів, моделей і т. д. вона відрізняється своєю універсальністю, спектр її можливостей у цій галузі важко переоцінити.

Кожен навчальний мультимедійний засіб має відповідати всім дидактичним вимогам, як і традиційні посібники, а саме: науковості, систематичності, послідовності, доступності, зв'язку із практикою, наочності. Проте під час створення мультимедійної презентації необхідно враховувати не тільки відповідні принципи класичної дидактики, але й специфічні підходи використання комп'ютерних мультимедійних презентацій [3, с. 16].

Окрім текстових та ілюстративних слайдів, на заняттях з «Історії української культури» можна використовувати фрагменти відеофільмів. Використання відеоінформації може значно підсилити навчальний ефект. Саме фільм, а точніше, невеликий навчальний фрагмент, найбільшою мірою сприяє візуалізації навчального процесу. Там, де в навчанні не допомагає нерухома ілюстрація, таблиця, може допомогти багатовимірною композицією, анімацією, кадропланом, відеосюжетом тощо. Прикладами використання таких відеофрагментів є сюжети про забудову Києва (історія спорудження Андріївської церкви, Маріїнського палацу, університету св. Володимира та ін.), розвиток освіти в Україні (становлення Острозької академії, друкарства та ін.), малярство в Україні (Музеї образотворчого мистецтва у Києві та Львові).

Проте, як відомо, при використанні відеоінформації не слід забувати про збереження темпу заняття. Відеофрагмент має бути гранично корот-

ким за часом (7-10 хв.), причому викладачеві важливо попіклуватися про забезпечення зворотного зв'язку зі студентами. Необхідно всю відеоінформацію супроводжувати низкою питань розвиваючого характеру, викликати студентів на діалог, коментування того, що вони бачать. У жодному випадку не варто допускати перетворення студентів у пасивних глядачів [2, с. 184].

При використанні мультимедійних презентацій не можна забувати і про те, що зорове сприйняття є, по суті, лише початком засвоєння. Знання, вміння і навички студентів можна сформувати тільки в результаті їхніх активних зусиль, дій. Саме тому використання мультимедійних презентацій на заняттях з «Історії української культури» не може бути ефективним, якщо воно не супроводжується активною пізнавальною діяльністю студентів. З огляду на це потрібно ретельно продумати, як використовувати демонстраційний матеріал в конкретній навчальній роботі, як активізувати пізнавальну діяльність студентів і розвивати їхній пізнавальний інтерес.

Щоб використання мультимедійного проектора принесло необхідний ефект при педагогічно правильному його застосуванні, потрібно, щоб воно відповідало певним вимогам, насамперед завданням підготовки фахівця. На заняттях з «Історії української культури» подана на слайді інформація має відповідати сучасним науковим знанням і узгоджувалася зі змістом навчальної програми та підручника. Ми звертали також увагу на те, щоб інформація була доступною, а ця доступність проявлялася не в спрощеному викладі, а в тих або інших особливостях її подання, з урахуванням досвіду викладача і рівня знань студентів.

Загалом заняття із застосуванням мультимедійних презентацій викликають у студентів інтерес, примушують працювати всіх. На семінарських заняттях використання мультимедіа перетворює їх у творчий процес, дозволяє формувати і розвивати пізнавальну мотивацію студентів до отримання нових знань, значно покращує чіткість в організації роботи групи. Якість знань при цьому помітно зростає.

Не можна оминати і психологічний фактор: сучасній молоді людині набагато цікавіше сприймати інформацію саме в такій формі, ніж за допомогою застарілих схем і таблиць. При використанні мультимедійних презентацій на заняттях інформація представляється не статичною неозвученою картинкою, а динамічними відео-і звукорядом, що значно підвищує пізнавальний інтерес студентів та ефективність засвоєння ними матеріалу, інтерактивні ж елементи навчальних програм дозволяють

перейти від пасивного засвоєння до активного, так як студенти отримують можливість самостійно моделювати явища і процеси, сприймати інформацію не лінійно, а з поверненням, за необхідності, до того чи іншого фрагмента.

Таким чином, застосування мультимедійних презентацій дозволяє удосконалити способи подання навчального матеріалу у вищій школі: використання мультимедіа на лекційних та семінарських заняттях перетворює їх у творчий процес, дозволяє формувати і розвивати пізнавальну мотивацію студентів до отримання нових знань, значно покращує чіткість в організації роботи навчальної групи. Загалом використання на заняттях мультимедійного проектора піднімає процес навчання на якісно новий рівень та сприяє засвоєнню студентами матеріалу швидше і в більшому обсязі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ващук О.М. Підвищення якості навчання засобами мультимедійних технологій / О.М. Ващук, А.В. Дубів, В.О. Нелюбов // Методологічні основи формування сучасних предметних дидактик. Закарпатський державний університет. – Ужгород, 2009. – С. 340-343.
2. Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. – 556 с.
3. Пищик О. В. Методика використання мультимедіа-технологій на уроці // Класному керівнику. Усе для роботи. – Х. : ВГ «Основа». – № 2(50), 2013.

**Маринченко Г. М.**

кандидат історичних наук,  
старший викладач кафедри історії

*Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлиського  
м. Миколаїв, Україна*

## **ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ТЕРМІНІВ ТА ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ СУЧАСНИХ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ТА ІНТЕРНЕТ СЕРВІСІВ**

Формування в учнів правильного розуміння та тлумачення певних історичних понять та термінів є необхідною складовою навчального процесу з історії. Розвиток сучасних технологій вимагає і професійного розвитку вчителя-предметника у сфері застосування сучасних ІКТ на уроках.

Більшість з сучасних мобільних додатків покликана полегшити роботу вчителя під час підготовки до уроку, зробити сам урок більш яскравим, а складний теоретичний матеріал доступним для сучасних учнів.

*Доволі цікавими для візуалізації навчального матеріалу є додатки, що пропонують створення так званих «хмаринки слів». Тут варто назвати такі: Word Art Generator (від Word Art Maket, Word Cloud (від Smart Puffin), Word Cloud-2018, Wordart, Облако слов, Облака тегов, Quiz Cloud, Word Cloud: Word Art in words, Word Art Designer. Це мобільні додатки, які дозволяють створювати гарні та яскраві хмаринки слів на смартфоні або планшеті. Окрема варто виділити ті сервіси, які дозволяють це робити за комп'ютером. Це wordart.com, tagxedo.com, www.jasondavies.com, wordcloud.pro.*

*Під час вивчення історії певної країни в курсі «Всесвітня історія» було б доречно робити хмаринки термінів і понять мовою цих країн. Так, зокрема окремо генерують хмаринки слів для східних мов такі мобільні додатки Word Art Generator Arabic.*

*Цікавим є додаток Typography Photo Effect, що дозволяє додавати слова та написи на фотографії. На нашу думку, в такому випадку отримуємо доволі яскраве поєднання зображення історичного діяча з обов'язковими до вивчення термінами до теми.*

*Для з'ясування сутності складних та багатогранних історичних понять вчителю-історику стануть у нагоді сервіси для створення так званих карт-знань або інтелект-карт mindmeister.com, popplet.com,*

bubbl.us, mindomo.com. За їх допомогою легше здійснити систематизацію інформації, продемонструвати зв'язки між термінами та поняттями.

Більш виразно продемонструвати перебіг історичних подій на уроках історії допоможуть стрічка часу створені за допомогою Інтернет-сервісів Timetoast.com, TimeRime, Dipity.com. Ці сервіси дозволяють розміщувати події в хронологічній послідовності. Хронологія подій у таких стрічках включаєв себе фіксовану дату, опис, посилання. Деякі сервіси дозволяють також додавати текст, зображення, відеоролики та файли.

Ще один цікавий сервіс, який пропонує Knightlab це Storymap. За його допомогою можна створити карту-історію: прокласти, наприклад, маршрут своєї мандрівки, додаючи до нього відеозаписи, фото чи нотатки, що допоможуть більш живо відновити події.

Будувати інтерактивні діаграми та картограми, а також візуалізувати фінансові дані допоможуть вчителю історії такі сервіси як Any Chart, D3plus, Chiasm, ECharts.

Як бачимо, сервісів існує багато, вони різнопланові і вимагають від сучасного вчителя володіння не тільки теоретичними званнями зі свого предмету, а й з вміннями їх передати за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

**Прокопчук В. Ю.**

здобувач кафедри суспільних дисциплін

*Національний університет водного господарства*

*та природокористування*

*м. Рівне, Україна*

## **ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

Властиво, що становлення професійно-особистісної ідентичності зумовлює потребу досягнення високого рівня професіоналізму, тематизуючи вагомість не тільки успішного здійснення операційного зрізу діяльності, але й низки внутрішніх факторів, а саме: «змістовних» (інтерес до



професії, необхідність в самореалізації)», «адаптивних» (престижність професії, задоволеність заробітною платою), «дистантності» (усвідомлення про місце професії в інформаційному, полікультурному професійному полі) та ін. [2, с. 63].

Тобто професійне становлення особистості виступає складним процесом формування професійної ідентичності, а відповідно і особистісної як базового підґрунтя ідентичності в цілому.

У цій площині значний інтерес для нашого дослідження являє рівень сформованості професійно-особистісної ідентичності за професійно-термінологічною компонентою у зрізі таких показників як: мотивація професійного вибору; рівень засвоєння фахових знань; знання та вільне оперування фаховою термінологією. Зокрема, мотивація професійного вибору визначається нами завдяки опитування щодо мотиваційних та спонукальних засад навчання в медичному коледжі й запропонованих творчих есе «Моя майбутня професія».

Так, у контексті проблемних запитань опитувальника «Професійного вибору студента медичного коледжу» студентам задавались запитання «Яка мета Вашого вступу в медичний коледж?», «Чи Вами зроблено правильний вибір медичної спеціальності?», «Чим плануєте зайнятись після закінчення медичного коледжу?», «Що ускладнює навчання за обраною спеціальністю?» З врахуванням того, що студенти вступали в коледж на базі 9 класів, то їх вибір професії є менш усвідомленим. Адже усвідомлений вибір на основі власної мотивації виступає низьким, позаяк основними мотивами вступу в них поставали: поради знайомих, близькість до місця проживання, порада батьків, тощо. Саме тому на цих респондентів випадає більший відсоток на відповідь запитання щодо правильного вибору професії, а саме 38,00% відповіло «Не знаю» та 2,42% – «вступати в інший навчальний заклад». З інтересом на заняття відвідують 34,65%, по необхідності – 55,97%, з бажання найшвидшого закінчення – 9,38%.

Як показали результати аналізу, значна кількість респондентів не впевнена у своєму професійному виборі, це означає, що навчання в коледжі має низку суперечностей, які варто врахувати при реалізації організаційно-педагогічних умов на формувальному етапі.

Властиво, що рівень засвоєння фахових знань діагностувався на основі розробленого автором комплексу завдань для контролю початкового рівня знань, що включав теоретичні запитання, ситуаційні та тестові

завдання. Водночас студентам пропонувалася тематика творчого есе «Моя майбутня професія».

Здійснення тестування, анкетування, розв'язання проблемних завдань професійного характеру, опитування, аналіз творчих робіт дали можливість діагностувати сформованість професійно-термінологічного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи. Результати окреслених засобів діагностики засвідчили, що на констатувальному етапі експерименту:

- високий рівень сформованості професійно-термінологічного компонента виявлено у 18 студентів 5,33%;
- середній рівень встановлено у 134 студентів (39,65%);
- низький рівень (задовільний) властивий 175 студентам (51,78%);
- дуже низький 11 студентів 3,25%.

Значне місце у формуванні професійно-особистісної ідентичності займають ціннісно-орієнтаційні виміри буття людини у світі. Відтак ціннісно-орієнтаційний компонент професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за гуманістичним критерієм визначатимемо з допомогою таких показників: усвідомлення ціннісної значущості медичного фаху та професійного покликання; засвоєння духовних цінностей, що впливають на ситуацію морального вибору; сформованості системи моральних переконань та стійких форм моральної поведінки; дотримання постулатів та вимог медичної етики й усвідомлення моральної відповідальності за власні дії. Для визначення окреслених показників нами застосовується методика вивчення факторів привабливості професії В. Ядова в модифікації Н. Кузьміної (усвідомлення значущості медичного фаху та професійного покликання) [8, с. 97-99], методика М. Рокича [1, с. 20]. «Ціннісні орієнтації» (засвоєння духовних цінностей, що впливають на ситуацію морального вибору, сформованості системи моральних переконань та стійких форм моральної поведінки) та анкетування «Базові цінності в структурі морально-професійних цінностей майбутнього медичного працівника» (дотримання постулатів та вимог медичної етики, усвідомлення моральної відповідальності за власні дії).

На основі формування індивідуальних рангів в контексті надання студентами переваги термінальним та інструментальним цінностям визначалися особливості їх ціннісних орієнтацій.

Зокрема, результати аналізу показали перевагу в ціннісній свідомості студентів таких термінальних цінностей як матеріальне забезпечення життя, задоволення, любов, здоров'я. Меншої значимості набувають такі

цінності як пізнання, краса природи, щастя інших людей. Використовуючи інтерпретацію запропонованої методики Д. Леонтьєва [6, с. 22-24], обґрунтовано кореляцію конкретних та абстрактних цінностей.

Так, перевага конкретних цінностей (матеріальне забезпечення життя, задоволення, продуктивне життя, щасливе сімейне життя) над абстрактними (пізнання, творчість, розвиток, щастя інших, краса природи) свідчать про недостатній рівень формування системи цінностей особистості, позаяк саме абстрактні цінності лежать в основі особистісного розвитку.

Сформованість ціннісно-орієнтаційного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за показником «дотримання постулатів та вимог медичної етики, усвідомлення моральної відповідальності за власні дії» здійснюється за допомогою анкети Т. Карнаухової «Моральнісно-професійні цінності у майбутнього медичного працівника у процесі навчання в коледжі» [5, с. 201].

Результати окреслених засобів діагностики засвідчили, що на констатувальному етапі експерименту:

- високий рівень сформованості особистісної ідентичності ціннісно-орієнтаційного компонента виявлено у 26 студентів 7,69%;
- середній рівень встановлено у 172 студентів (50,89%);
- низький рівень (задовільний) властивий 131 студентам (38,76%);
- дуже низький 9 студентів 2,66%.

Отримані результати говорять про недостатній рівень формування системи цінностей майбутніх фахівців сестринської справи, спонукаючи до пошуку ефективних шляхів її формування.

Дослідження емоційно-почуттєвого компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за емпатійним критерієм пропонувалось здійснювати за такими показниками, як: вміння проникати у внутрішній світ іншої людини; вміння керувати емоційно-почуттєвими станами з метою запобігання стресових ситуацій; оволодіння навичками самоконтролю та самоаналізу. У цьому контексті нами проводилось визначення вище означеного компонента з допомогою методики І. Юсупова «Діагностика рівня емпатії» [7], опитувальника «Емпатія» А. Меграбяна [4, с. 110-113] та Інтегральна самооцінка особистості «Хто Я є в цьому світі» [10, с. 37-38].

Рівень сформованості емоційно-почуттєвого компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи є недостатнім. Варто врахувати знаходження медичних працівників в негативно-емоційному просторі болю, страждань людини та відчаю,

постійному перебуванні у стані відповідальності за здоров'я пацієнтів та їх життя. Саме це і дає підстави для необхідності підвищення рівня сформованості емоційно-почуттєвого компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за емпатійним критерієм у формульованому етапі педагогічного експерименту.

Для дослідження комунікативного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за соціально-перцептивним критерієм нами використовувалися методи анкетування та тестування, а саме: «Тест на визначення рівня комунікації», розроблений В. Ряховським [9], тест «Тест на виявлення рівня комунікативної культури», запропонований С. Знаменською [3] та тест у авторській модифікації «Чи ефективно Ви спілкуєтесь?».

В цілому, використовуючи запропоновані нами методики, ми побачили, що 5,92% (20 студентів) має високий рівень, 40,24% (136 студентів) – середній рівень, 52,05% (176 студенти) – низький рівень, 1,78% (6 студентів) – дуже низький рівень сформованості комунікативного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за соціально-перцептивним критерієм.

Результати проведеного нами педагогічного експерименту на констатувальному етапі показали недостатність сформованості комунікативного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за соціально-перцептивним критерієм. Саме тому на формульованому етапі експерименту виникає потреба щодо реалізації форм, методів та засобів навчання, які сприятимуть реальному втіленню організаційно-педагогічних умов для формування комунікативної компоненти професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи у навчально-виховний процес.

Дослідження діяльнісного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за процесуально-операційним критерієм пропонувалося здійснювати за такими показниками, як: сформованість професійних знань та умінь; творче вирішення професійних завдань; здатність ідентифікувати, імітувати та копіювати навички виконання певних дій, координувати і модифікувати технічні прийоми, комбінування навичок для виконання типових та нетипових професійних завдань. У зв'язку з цим окреслені показники визначалися нами шляхом аналізу результатів тестової діагностики комплексу ситуаційних тестових завдань практичного спрямування; результатів ситуацій-

но-творчих завдань та практичних завдань перевірки початкового рівня знань.

Шляхом проведеного діагностування крізь призму перевірки наданих для студентів завдань практичного спрямування ми отримали наступні результати. Тільки 7,10%, а це 24 студента мають високий рівень сформованості діяльнісного компонента професійно-особистісної ідентичності. Середній рівень показали 38,17% (129 студентів), низький 38,17% (178 студентів) та дуже низький – 1,97% (7 студентів).

А відтак, здобута професійно-особистісна ідентичність за процесуально-операційним критерієм як необхідна умова особистісного становлення та успішної професійної самореалізації в комунікативному просторі проявляється дуже слабо, спонукаючи досліджувати фактори, які сприятимуть формуванню стабільної професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи.

На підставі викладеного можна зробити висновок, що проведений нами експериментальний аналіз рівнів сформованості професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи свідчить про наявність суперечностей в навчальному процесі медичного коледжу, а саме суперечність між досвідом шкільного навчання та новими вимогами навчання в медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації; невідповідністю особистісних самооцінки тим вимогам, які ставляться перед ними у навчально-професійному процесі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н. В. Особенности идентичности преподавателя как фактор успешности обучения практических психологов / Н. В. Антонова // Проблемы педагогической психологии и психологии образования. – МПГУ, 2009. – С. 60-72.
2. Борисюк А. С. До проблеми професійної ідентичності майбутнього фахівця / А. С. Борисюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 9. – С. 63-68.
3. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Стояна Васильевна Знаменская. – Ставропольский гос. ун-т, 2004. – 169 с.
4. Козляковський П. А. Загальна психологія: Навчальний посібник: В 2 т. – 2-ге вид., доп. і перобл. – Т. II. / П. А. Козляковський. – Миколаїв: вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 240 с.

5. Корнаухова Т.А. Формирование нравственно-профессиональных ценностей у будущего медицинского работника в процессе обучения в колледже ... дис. канд. пед. наук / Т. А. Корнаухова. – Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2015. – 222 с.

6. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 22-24.

7. Методика «Диагностирования уровня эмпатии И. М. Юсупова» общительности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docpsy.ru/testy/diagnostika-motivatsii/5058-metodika-diagnostika-urovnya-empatii-i-m-yusupova.html>.

8. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

9. Ряховский В. Тест оценки уровня общительности [Электронный ресурс] / В. Ряховский. – Режим доступа : [azps.ru/tests/tests\\_communicativ.htm](http://azps.ru/tests/tests_communicativ.htm).

10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Институт Психотерапии, 2002. – 490 с.

**Скиба Т. Ю.**

аспірант кафедри технологій колекційної та інклюзивної освіти

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

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти України питання підвищення ефективності навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами залишається актуальним. Серед основних завдань корекційної освіти провідне місце займає робота, спрямована на створення відповідних умов для реалізації внутрішнього

потенціалу дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, надання допомоги у подоланні та компенсації її відхилень. Так, формування соціально значущих умінь та навичок, що сприятимуть успішному переходу до самостійного життя у дорослому віці розумово відсталих старшокласників можливе за умов реалізації спеціально створених психолого-педагогічних умов на уроках курсу «Географія України» (9 клас).

Дослідженню питання проблеми психолого-педагогічних умов навчання присвятили свої наукові роботи О. Савченко, Ю. Бабанський, В. Беспалько, А. Вороніна, О. Гурська, О. Кондратюк, О. Кривонос, Т. Кулагіна, А. Литвин, Є. Ложакова, О. Малихіна, Г. Навольська, С.Петренко, І. Підласий, О. Пометун, І. Сафронова, С. Остапенко, А. Хуторської та інші.

Теоретико-методичні основи соціально-економічної освіти учнів в процесі навчання географії базуються на результатах наукових пошуків ряду вчених, дослідників і практиків серед яких: Е. Бугрій, А. Бут, Л. Вішнікіна, І. Гілецький, Л. Запорожець, С. Коберник, В. Корнеєв, Л. Круглик, О. Надтока, Я. Олійник, О. Топузов, П. Шищенко, А. Шуканова, В. Яценко та ін.

Педагогічні та методичні аспекти розвитку розумово відсталих дітей розглядалися Г. Блеч, В. Бондарем, А. Висоцькою, І. Дмитрієвою, І. Єременко, В. Золотоверх, А. Капустіним, Г. Мерсіяною, В. Ликим, В. Липою, С. Мироною, Л. Одінченко, В. Синьовим, Є. Хохліною та ін.

Особливості формування географічних знань у розумово відсталих дітей висвітлені в роботах В. Грузинської, Т. Пороцкої, І. Кабелко, В. Ликого, В. Липи, Т. Ліфанової, Л. Одінченко, В. Синьова, Є. Соломіної. Проблемі формування основ економічних знань, розробці окремих питань методики навчання соціально-економічної складової курсу географії для розумово відсталих дітей присвячені роботи В. Липи, Л. Одинченко, В. Синьова, Т. Скиби.

Виклад основного матеріалу. Знаходження найбільш ефективних шляхів озброєння підрастаючого покоління знаннями, вміннями і навичками визначається як одне з основних завдань спеціальної дидактики. Кожен вчитель у своїй діяльності використовує цілу систему форм і методів, спрямованих на передачу нових знань, їх систематизацію, закріплення і їх практичне використання. Ефективність використання педагогічного арсеналу залежить від ряду чинників:

– створення організаційних умов для здійснення навчально-виховного процесу;

- рівня сформованості знань і умінь учнів;
- зацікавленості учнів у отриманні нових знань;
- вмотивованості навчання;
- наявності тісної взаємодії вчителя та учнів;
- вмінні вчителя у потрібний момент активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів тощо [2, с. 442].

В системі сучасної географічної освіти в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку формується комплексний підхід до розгляду населення, як елемента системи «природа – суспільство – господарство» і вивчається як суб'єкт економічної діяльності та суспільних відносин. Для розумово відсталих старшокласників процес вивчення нового матеріалу соціально-економічного змісту є досить складним. Причиною труднощів виступають методичні, фізіологічні та психологічні чинники, які пов'язані як з особливостями змісту навчального матеріалу, психологічним станом дітей, рівнем інтелектуального розвитку школярів, так і зі способом передачі соціально-економічних знань.

- Серед значної кількості педагогічних умов, спрямованих на вирішення питань ефективного навчання, розвитку і корекції розумово відсталої дитини, провідне місце займають особистісно-орієнтовані технології навчання, що забезпечують вивчення індивідуальних особливостей, рівня пізнавальних можливостей, життєвого досвіду, визначення потенціалу кожного учня та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності [1, с. 93].

Крім того, формування соціально-економічних знань в навчальному процесі спеціальної школи здійснюється за допомогою емоційної насиченості програмного матеріалу, постановки і рішення ціннісних завдань, представлених в певних навчальних ситуаціях в формі проблемних і неproblemних завдань, опори на життєвий досвід школярів. В педагогічній практиці учителів географії для формування знань соціально-економічного змісту широко використовуються такі психоемоційні і дидактичні методи як пояснювально-ілюстративні, частково дослідні, рольові ігри. Серед числа ефективних засобів активізації пізнавальної діяльності дітей з проблемами інтелектуального розвитку, спрямованих на формування соціально-економічних знань можна виділити інформаційні технології, проектну технологію навчання, мультимедійні слайд-презентації.

- Висновки. Перелічені психолого-педагогічні умови формування соціально-економічних знань учнів з порушеннями інтелектуального



розвитку забезпечують оптимальний емоційний настрій на сприйняття і осмислення програмного матеріалу, формування комплексного підходу до розгляду населення країни як суб'єкта економічної діяльності і суспільних відносин, цілеспрямованого вивчення основ економічної географії; надають можливості старшокласникам стати активним учасником навчально-виховного процесу, підвищити рівень мотивації навчальної діяльності, забезпечити реалізацію основних принципів навчання учнів з особливими освітніми потребами, мобілізувати інтелектуальні та емоційно-вольові сили, підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Блеч Г. О. Дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих учнів : дис. канд. : 13.00.03 / Блеч Ганна Олександрівна – Київ, 2007. – 246 с.

2. Валиева З. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях реформирования общеобразовательной школы [Текст] / З. И. Валиева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 112-114. Інтернет-ресурс: <http://www.moluch.ru/conf/red/archive/17/633>.

3. Миронова С. П. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадми інтелекту / С. П. Міронова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : К\_ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2010. – Випуск 7. – 832 с.

4. Скиба Т.Ю. До проблеми формування знань географічного змісту у учнів з інтелектуальними порушеннями / Т.Ю. Скиба // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, ISSN 2310-0893 2016. – С. 143–148.

**Eugenia Smyrnova-Trybulska**  
Dr Hab., Associate Professor,  
Head of Department of Humanistic Education  
and Auxiliary Sciences of Pedagogy,  
Faculty of Ethnology and Sciences of Education  
*University of Silesia*  
*Katowice, Poland*

## **SOME ASPECTS OF THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL EDUCATION AND SCIENCE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES**

The rapid development of information and communication technologies generates new requirements for modern higher education. One can observe the contradiction between the rapid development of information and communication technologies and the level of implementation of elements of open education and the insufficient preparation of universities for their effective use and for the integration of the learning process; between the need to provide free access to educational resources and the possibility of using them outside the campus; between the needs of students to use from science-oriented clouds and other online services a personalized learning environment in the context of student learning, which takes into account their traits as representatives of the Y generation, and the objectives of the competence approach and the lack of a set of adequate software quality and electronic content [6].

The analysis and research on the functioning of universities in the conditions of global digitization and the development of virtual space were dealt with by: Collins (2000), Morze (2015), Siemens (2005), Sysło (2002, 2004), Smyrnova-Trybulska (2018), Tadeusiewicz (2007, 2008) etc.

Conceptual aspects of changes in education in the knowledge society and computerization of education researched and made a significant contribution: Lewowicki (1994, 2005, 2009), Morze (2016), Śliwerski (2011, 2014), Sysło (2002, 2015), Strykowski (2004), Zhaldak (2005), Wenta (1988, 2014).

A significant contribution to research into the educational use of ICT in academic practice is provided by: Morze (2015), Polat (2004, 2006), Reis (2013), Salmon (2004), Spivakovskij (2004), Zhaldak (2005), Tanaś (1997, 2005, 2007), Clarke (2007), Smyrnova-Trybulska (2007, 2014, 2015), Sysło (2002, 2015) i inni. [9, p. 19-20]

New technologies make it possible to increase the effectiveness of teaching principles implementation and implement innovative active learning methods (Active teaching learning methods, which are more adequate and effectiveness in conditions of digital tools support:

- Digital Storytelling;
- Flipped Classroom;
- Gamification;
- Inquiry–based learning;
- Personalized-based learning
- Problem–based learning;
- Project–based learning.

In [2; 3] was described the conception and evolution of transformation the pedagogy to heutagogy, increasing the role of the heutagogy in context of lifelong learning.

The 21st century requires people to «new thinking and actions», innovative and alternative thinking, group-wide, targeted actions, it requires much greater than ever professional and geographical mobility, systematic and effective learning throughout life. The motto «life long learning» has become obligatory, and according to some futurologists, also the basic condition of human existence. A modern citizen, a specialist should correspond to the four «educational principles», in particular: be able to «to learn to know», «to learn to act», «to learn to live together», and above all – «to learn to live» (Delors, 1996).

IT competences are no longer a topic for discussion. They are considered equally with other *8 key competences* [6], whose possession determines the compliance of the teaching profession.

This task was formulated, in particular, in the core curriculum of general education, the main document of the education system in Poland.

According to the *Core curriculum*: «*Teachers should create and provide learners with the conditions to shape the skills of searching, storing, applying data from various sources in order to solve school tasks based on the systematic use of ICT measures and instruments*» [5].

Three categories of IT teachers was listed:

- 1) Teacher of basics of computer science,
- 2) IT teacher,
- 3) School coordinator for information and communication technologies (ICT) [5].

Teachers should apply new knowledge and skills, as well as methods and means of ICT, at all stages of the school process:

Stage I – planning – related to the description of objectives and the way of using ICT in learning and in the students' independent work;

Stage II – organization – involves the inclusion of resources (computers, the Internet) and ICT instruments (software) for the teaching process;

Stage III – assessment of the effectiveness of educational process – analysis of knowledge, assimilated by students and assessment of the effectiveness of the adopted solutions.

The concept of teacher's IT competence can be considered as the generally interrelated personality traits, advantages, containing not only the ability to find the necessary messages and materials, determine their level of credibility, scientific value, elaborating their own teaching aids in electronic form, and then shaping knowledge based on them specific field of the subject, but also the *ability to shape the learners' IT competences*.

*The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* responds to the growing awareness among many European Member States that *educators need a set of digital competences specific to their profession in order to be able to seize the potential of digital technologies for enhancing and innovating education*. The DigCompEdu Framework aims to capture and describe these educator-specific digital competences by proposing 22 elementary competences organised in 6 areas [4].

One of the solution of this challenge in start the Innovative International MA Programme «*E-learning in Cultural Diversity*» (The curriculum was prepared in framework IRNet Project ([www.irnet.us.edu.pl](http://www.irnet.us.edu.pl)) by experts from Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine and University of Silesia, Poland. The programme focuses on the development of competences in such areas as e-learning, leadership; intercultural and multicultural skills in the conditions of internationalisation and digitalisation of society. Students will acquire new competences, develop their entrepreneurial digital skills and produce high quality results which can be shared and serve as encouragement for further practice.

The Next example solution of the challenge is increasing of competences in pre-service teacher in framework of the Module and e-learning course «*Information technology in teaching of children in pre-school and school age*» (30 h). The Curriculum includes a several some topics.

– Getting to know the program for creating a *digital storytelling*. Adding slides, placing text, static graphic objects, animations, movies, sound files.

– Recording of *didactic video* using some application, for example the HyperCam, Camtasia, Adobe Connect, Mobile devices, etc. Additionally treatment and adding the Introduction and conclusion.

– Getting to know the *application for interactive multimedia quizzes* (for example using Hot Potatoes program). Creating tests of various types, including multimedia crosswords. Presentation of projects on the forum.

– Getting to know the application for *survey on-line, quiz games* (for example using Kahoot application)

– Getting to know the *application the game elaboration* using the Scratch.

In conclusion it should be emphasized that it is necessary to carry out the systematic and qualitative preparation and education of our students, as well as to develop important key competences, mainly digital ones, in order to function effectively in the digital society.

## REFERENCES

1. Жалдак М.І. (2005) *Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університеті*. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.

2. Blaschke L. (2012). *Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning*. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(1), 56-71.

3. Canning N. (2010). *Playing with heutagogy: exploring strategies to empower mature learners in higher education*. Journal of Further and Higher Education, 34(1), 59-71. doi:10.1080/03098770903477102.

4. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (2017)

5. Gurbiel E., Hardt-Olejniczak G., Kolczyk E., Krupicka H., Sysło M.M., 2000: Informatyka. Poradnik metodyczny dla nauczycieli gimnazjum. Warszawa: WSiP.

6. Morze N., Spivak S., Smyrnova-Trybulska E., (2014) *Personalized Educational Environment – as One of the Trends of Modern Education*. In: Kostolanyova K., Kapounova J. (eds.). Information and Communication Technology in Education 2014. Conference Proceedings. Rožnov pod Radhoštěm: University of Ostrava, s. 158–166.

7. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal.

8. Reis A. (2013). *How should we teach in the school of the future?* In E. Smyrnova-Trybulska (Ed.), *E-learning & Lifelong Learning* (pp. 13–38). Katowice–Cieszyn: STUDIO NOA for University of Silesia.
9. Smyrnova-Trybulska E., (2018) *Technologie informacyjno–komunikacyjne i e–learning we współczesnej edukacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.
10. The core curriculum of general education. MEN, 15 February 1999.
11. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (2017).

# НОТАТКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ  
учасників міжнародної  
науково-практичної конференції

«СУЧАСНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ  
ТА ПЕДАГОГІЦІ – ПРОГРЕС МАЙБУТНЬОГО»

17-18 травня 2019 р.

м. Одеса

ЧАСТИНА ІІ

Видавець – ГО «Південна фундація педагогіки»  
Поштова адреса редакції: 65001, Одеса 1, а/с 247  
[www.pifp.org.ua](http://www.pifp.org.ua), tel: +38 099 431 12 14

Підписано до друку 21.05.2019 р. Здано до друку 22.05.2019 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 6,05  
Тираж 100 прим. Зам. № 2205-19.