

**Громадська організація
«Київська наукова організація
педагогіки та психології»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ
НАУКОВИХ РОБІТ**

учасників міжнародної
науково-практичної конференції:

**«СУЧАСНІ ПЕДАГОГІКА
ТА ПСИХОЛОГІЯ: ПЕРСПЕКТИВНІ
ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»**

10–11 липня 2020 року

Частина I

Київ
2020

УДК 37.01+159.9(063)
С91

Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 10–11 липня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. – Ч. 1. – 116 с.

УДК 37.01+159.9(063)
С91

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Організатори конференції не завжди поділяють думку учасників. У збірнику максимально точно відображається орфографія та пунктуація, запропонована учасниками.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Бутенко Л. Л.**
ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ТА ФЕНОМЕНОЛОГІЧНІ МЕТОДИ
ПІЗНАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ7
- Назаренко О. В.**
ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ 20-50-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ..... 11

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

- Бельчев П. В., Бовтуга С. С.**
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ІІ СТУПЕНЯ 15
- Бельчев П. В., Глаговська Є. І.**
МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАДАЧ З ПАРАМЕТРАМИ
ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІНІЙНИХ РІВНЯНЬ ТА КВАДРАТИЧНИХ
ФУНКЦІЙ В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ІІ СТУПЕНЯ 18
- Бельчев П. В., Дегтяр В. С.**
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ 20
- Бельчев П. В., Рикова О. С.**
ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ З ФІЗИКИ
У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ..... 24
- Бельчев П. В., Сердюк О. Ю.**
МЕТОДИ МОДЕЛЮВАННЯ У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ
В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ІІ СТУПЕНЯ 27
- Бельчев П. В., Ситнік Я. Є.**
РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ ШКОЛЯРІВ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБ'ЄМНИХ ФІГУР
НА УРОКАХ ГЕОМЕТРІЇ 31
- Varfolomieieva O. V.**
HOW TO THINK BEYOND THE LANGUAGE 34

Hodovanets N. I., Lehan V. P. MICHAEL WEST AS A FOUNDER OF TEACHING READING METHODOLOGY	39
Holoshchuk S. L. DEVELOPING LEARNERS' WRITING SKILLS IN AN ONLINE CLASSROOM	42
Гончар Т. О., Лаптева І. В. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КРИТЕРІАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	44
Гончар Т. О., Молодчик О. В. ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДИК НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У 5-9 КЛАСАХ	48
Гончар Т. О., Яценюк М. С. РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	51
Зозуля К. В. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	54
Івахно Н. О. АНТРОПОНІМИ ЯК СКЛАДНИК ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ, СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	58
Колечинцева Т. С. ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	61
Крачковська О. О. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ	64
Омельчук О. Г. РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ІГОР	67

Панченко Л. В. ФОРМУВАННЯ РОЗВИТКУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	71
--	----

Сюсюкан Ю. М., Передрій Д. І. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОВЕДЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ	74
---	----

СЕКЦІЯ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Верченко Н. В. ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ	79
--	----

Лещій Н. П. ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ	83
---	----

Літвін О. Б., Саранча І. Г. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	87
---	----

Мірошніченко О. В. МУЗИКОТЕРАПІЯ В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДОШКІЛЬНИКАМ ПРИ ДИЗАРТРІЇ	91
---	----

СЕКЦІЯ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Фомічова О. В. ДО ПИТАННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ БУЛІНГУ ІЗ ІНШИМИ КАТЕГОРІЯМИ СИСТЕМАТИЧНОГО ЦЬКУВАННЯ.....	95
---	----

СЕКЦІЯ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Михасюк О. К. РЕАЛІЗАЦІЯ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ У СИСТЕМІ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	99
---	----

СЕКЦІЯ 6. ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ

Ярмольчик М. О.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІГЛОТІВ 102

СЕКЦІЯ 7. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ, ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

Карпюк Ю. Я.

КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНА
СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГА 104

СЕКЦІЯ 8. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Льїна Ю. Ю.

ЕМОЦІЙНА НЕСТАБІЛЬНІСТЬ ЯК ПРОЯВ ЕМОЦІЙНОГО
КОМПОНЕНТУ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН

НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ 108

Маргинюк О. А.

«ПРАГНЕННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ КОНСОЛІДАЦІЇ»
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ

САМОСВІДОМОСТІ ІНДИВІДІВ 112

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бутенко Л. Л., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки

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

ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ТА ФЕНОМЕНОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ПІЗНАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ

У науковій літературі представлено різні підходи до визначення сутності та функцій педагогічної дійсності. Так, І. Колеснікова визначає цей феномен, як «те, що відповідає досвіду конкретного суб'єкта педагогічної діяльності, існуючи для нього «насправді», контекст, який діє по відношенню до нього та усвідомлюється ним як органічно йому належний» [1, с. 10]. У потлумаченні В. Краєвського педагогічна дійсність (або педагогічна реальність) представлена як дійсність, що узята в аспекті педагогічної діяльності [2, с. 46]. Отже, педагогічну дійсність можна розглядати як частину загальної дійсності, яка включена в педагогічну діяльність; як об'єктивно існуючі в житті та діяльності кожної людини та суспільства в цілому різноманітні педагогічні явища. Найсуттєвішими характеристиками педагогічної дійсності можна визначити такі: багатомірність, нелінійність розвитку, контекстуальність, темпоральність (просторовий та часовий вимір), прояв досвіду конкретного суб'єкта педагогічної діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів особливого значення набуває навчання студентів *методів пізнання педагогічної дійсності*. Необхідно зауважити, що означені методи мають враховувати якісні характеристики педагогічної повсякденності, складність феноменологічних описів явищ та процесів освітнього простору. Показовою у зв'язку із цим є позиція Дж. Ло, який відзначав, що «біль і радість, надії й жахи, інтуїції та уявлення, втрати і спокутування, повсякденність і мрії, ангели і демони, речі, які ковзають і вислизують, з'являються і зникають, змінюють форму або не мають форми як такої, непередбачувані речі – це тільки деякі з феноменів, що навряд чи схоплюються методами соціальної науки» [3, с. 13]. Відповідно, досліджуваний процес має ґрунтуватися на наукових положеннях *феноменологічного та герменевтичного методологічних підходів* (Г. Гадамер, Е. Гуссерль, В. Дільтей, П. Рікер, М. Гайдеггер,

Ф. Шлейермахер) як провідних у соціогуманітарній практиці, позиціях психологічної та педагогічної герменевтики (А. Закірова, В. Знаков, І. Суліма, Н. Чепелева та ін.). У філософській традиції *герменевтика* (грец. *ερμηνεία* – тлумачити, роз'яснювати) розглядається як «мистецтво розуміння» (Ф. Шлейермахер), як універсальна методологія гуманітарного знання, що спрямована на відкриття кожній особистості світу, в якому вона живе, смислу її існування (В. Дільтей), теорія розуміння, що спрямована на інтерпретацію смислу. Розуміння передбачає не тільки знаходження та трансляцію смислу в явищах та процесах буття, а й породження та оформлення нового смислу. *Феноменологія* (нім. *Phänomenologie* – учіння про феномени) – філософське вчення про феномени та їх різновиди.

Пізнання педагогічної дійсності має свої особливості та межі. По-перше, пізнання педагогічної дійсності – це вид соціогуманітарного пізнання, об'єктом та суб'єктом якого виступає особистість та багатство її взаємин із світом. По-друге, згідно принципів постнекласичної наукової раціональності у пізнанні педагогічної дійсності особливого значення набуває сприйняття людини в єдності природного, соціокультурного та духовного аспектів її становлення та розвитку, аксіологічний контекст усіх форм педагогічної дійсності. По-третє, усталеною позицією в сучасній педагогічній теорії та практиці, зокрема в підручниках для майбутніх учителів, є репрезентація методів пізнання педагогічної дійсності в контексті формування дослідницької компетентності, дослідницьких умінь та навичок студентів педагогічних спеціальностей. Однак, означена позиція звучує потенціал пізнання педагогічної дійсності, оскільки у процесі професійної діяльності педагог має здійснювати постійне, перманентне вивчення та аналіз перебігу освітнього процесу, індивідуальних психолого-педагогічних характеристик учнів. Відповідно, особливого значення набуває *діагностичне пізнання* як форма «універсальної епістемічної практики» (Є. Кротков, Т. Носова). Доцільність використання герменевтичних та феноменологічних методів пов'язана із специфікою педагогіки як науки та сфери практичної діяльності, що спрямовує свою увагу до одиничних фактів дійсності, які майже неможливо досягнути виключно в межах логіко-гносеологічних підходів.

Актуальність герменевтичних методів пізнання педагогічної дійсності ґрунтується на положеннях психологічної герменевтики. Так, Н. Чепелева стверджує, що людський досвід зафіксований та представлений у формі тексту (або квазітексту) і відповідно може бути прочитаний; важливою є орієнтація на роботу з контекстами, тобто усвідомлення того, що кожне явище, подія занурені в контекст і залежно від контексту може по-різному висвітлюватися його значення» [4, с. 37-38]. Феноменологічний ракурс інструментарію пізнання педагогічної дійсності пов'язано із концептами «повсякденність», «безпосередній досвід сприйняття», «переживання».

Пізнання педагогічної дійсності на основі герменевтичного та феноменологічного підходів передбачає використання таких методів: аналіз наративів, сторітелінг, проєктивні методи, феноменологічне інтерв'ю, біографічне неструктуроване інтерв'ю, фокусоване групове інтерв'ю (фокус-група), аналіз продуктів діяльності, спостереження, біографічний метод, метафоричне моделювання.

Аналіз наративів. Наративи розглядаються як описовий текст, вербальний виклад, опис історії життя. В контексті наративної педагогіки (Дж. Дейкелманн, Н. Дейкелманн, Д. Полкінгхорн та ін.) наратив розуміється як спосіб організації досвіду пізнання світу та, водночас, як процес формулювання смислових та ціннісних конструктів шляхом опису життєвих подій [5]. У наративах різного типу (автобіографічні наративи, наукові та художні тексти, мемуари та спогади, правдиві та вигадані історії в повсякденності, міфи та ін.) особливого значення набуває вибудовування часової послідовності подій у смисловому взаємозв'язку, що створює можливості переінтерпретації, трансформації смислів та значень. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів актуальним є звернення до наративів видатних педагогів минулого (Ж.Ж. Руссо, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), що дозволяє усвідомити авторські підходи до оцінки соціокультурного контексту історико-педагогічних подій, вплив ціннісно-мотиваційного чинника у становленні індивідуальності педагогів.

Феноменологічне інтерв'ю спрямоване на отримання максимально деталізованих описів життєвих переживань (типові питання «На що це було схоже?», «Що ви відчували?», «Що ви очікували від ситуації?» тощо). Аналіз даних відбувається з урахуванням особливостей групової, ідіографічної та номотетичної інтерпретації.

Біографічне неструктуроване інтерв'ю спрямовано на ініціювання авторського опису власного життя (автобіографічний наратив), дозволяє реконструювати події життєвого шляху, визначити відповідні рольові моделі поведінки, здійснити переоцінку індивідуальних смисложиттєвих орієнтацій.

Фокусоване групове інтерв'ю (фокус-група) передбачає створення обстановки, що стимулює до роздумів, висловлювань та відстоювання власної позиції. Результати фокус-групи дозволяють виявити палітру думок з тієї чи іншої проблеми, варіативність вибору стратегії та тактики поведінки учнів/студентів у тих чи інших ситуаціях.

У процесі використання *проєктивних методик* учням/студентам пропонуються навмисно невизначені ситуації або завдання, виконання яких пов'язано із проєктуванням, «переносом» власної особистості на кінцевий результат. Використання проєктивних методик (наприклад, методика незавершених речень, «Автобіографія майбутнього» (Г. Олпорт, Дж. Гіллеспі), аксіобіографічне інтерв'ю (А. Вардомацький) та ін.)

дозволяє стимулювати внутрішній діалог, виявити неусвідомлювані чинники поведінки, ціннісно-сміслові орієнтації особистості.

Метафоричне моделювання у процесі навчальної та виховної діяльності спрямоване на активізацію інтелектуальної, творчої діяльності учнів/студентів та, відповідно, залучення їх до перетворення та конструювання образів та уявлень, пов'язаних із тією чи іншою ситуацією. Продукування метафор доцільно розглядати не тільки як показник інтелектуальних здібностей учнів, але й їхнього ставлення до навчальної та міжособистісної взаємодії.

Обмеження використання герменевтичних та феноменологічних методів у пізнанні педагогічної дійсності пов'язані із необхідністю урахування впливу методологічних та теоретичних уподобань педагога, його здатності до інтерпретації явищ та процесів дійсності, усвідомлення принципової неповноти результатів пізнання, неможливості порівняння таких результатів унаслідок неповторюваності педагогічних ситуацій.

Таким чином, у процесі пізнання педагогічної дійсності на основі герменевтичних та феноменологічних методів перевага надається якісним формам роботи з феноменом (опис, аналіз, інтерпретація), орієнтації на одиничні випадки та особливості повсякденності, фокусуванню на мові та смислових одиницях будь-якого висловлювання, урахуванню суб'єктивного чинника у взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Література:

1. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288 с.
2. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
3. Ло Дж. После метода: беспорядок и социальная наука / Джон Ло ; пер. с англ. М.: Изд-во Института Гайдара, 2015. 352 с.
4. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 430 с.
5. Diekelmann N., Diekelmann J. Schooling Learning Teaching: Toward Narrative Pedagogy. – Bloomington: iUniverse, 2009. – 592 p.

Назаренко О. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов

*Київський національний університет технологій та дизайну
м. Київ, Україна*

ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 20-50-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Проблема педагогічної практики на теперішній час є однією з центральних серед проблем практичної підготовки майбутніх учителів. Нові вимоги до сучасного педагога, його професійних та особистісних якостей передбачають ґрунтовніший підхід до підготовки студентів, невід'ємною частиною якого є вивчення досвіду педагогічних закладів попередніх десятиліть.

Розглянемо досвід Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, як одного з провідних вітчизняних педагогічних вишів. З початку заснування закладу науковці інституту зосередилися на розробці питань змісту та якості викладання педагогічних дисциплін, формуванні в майбутніх педагогів необхідних вмінь та навичок, а також організації та проведення педагогічної практики студентів.

Якість педагогічної практики в інституті у 20-х роках ХХ століття була одним із першочергових завдань. Інститут на той час співпрацював з десятками дитячих навчальних закладів, у яких студенти здобували практичні знання. Керівники та організатори практики, серед яких були досить відомі вчені К. Ф. Лебединцев, С. Г. Майліс, Б. С. Манжос, О. М. Раєвський, займались теоретичними розробками та їх практичним втіленням. Вони стимулювали студентів до пошукової діяльності, залучаючи їх до організації педагогічного музею про життя та діяльність школярів, створеного при інституті на основі матеріалів педагогічної практики [5].

Викладачі вишу в наукових працях розробляли оптимальні шляхи організації педагогічної практики. Так, Г. М. Іваниця запропонував проводити практику на всіх курсах навчання: на першому курсі – ознайомлення студентів з різними типами середніх освітніх закладів, на другому – спостереження за різними формами організації колективів (дитячих будинків, дитячих садків та шкіл), на останніх курсах – активна практика, тісно пов'язана з дидактикою та методиками викладання дисциплін [3]. Ідеї вченого успішно реалізовувались у навчальному процесі інституту: вже до кінця десятиліття якість педагогічної практики значно покращилась, про що свідчать архівні матеріали [5].

Згодом, у 40-х роках проблема практичної підготовки студентів знову стала актуальною, оскільки спостерігалась тенденція до погіршення ситуації з практичною підготовкою студентів у педагогіч-

них інститутах. Це було пов'язано з введенням у навчальний процес політехнічної складової: студенти проходили виробничу практику, були зайняті більше суспільною роботою. Річні звіти КДПІ ім. О. М. Горького 50-х років засвідчують наявність таких проблем педагогічної практики: недостатня методична підготовка практикантів, недостатня обізнаність із шкільними програмами та підручниками, неготовність до позакласної роботи в школі, мало уваги до використання студентами досвіду вчителів. Тому вчені закладу зосереджувались на вирішенні саме цих питань. Більшість з них керували практикою студентів (Р. К. Барун, Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, М. М. Миронов, М. К. Тищенко, І. Е. Шиманський та ін.).

В розробках О. М. Астряба підкреслено необхідність організації багатогранної педагогічної практики. Це означає, що крім викладання важливо опанувати форми та методи позакласної роботи з дітьми, а також ознайомитись з організацією навчально-виховної діяльності в певній школі. Учений рекомендував більше уваги приділяти вибору школи, в якій студент буде проходити педагогічну практику. Більш ефективно для студента, на думку вченого, практикуватись в одній школі, не витрачаючи кожного разу час на знайомство з класом. Таким чином виховний вплив студента на учнів буде значно сильнішим.

О. М. Астряб виділив практичні вміння та навички, які студенти повинні набути в процесі практики: вдосконалити вміння складати конспекти уроків, правильно триматись перед аудиторією, уважно спостерігати за заняттями учителя та уроками інших студентів, організувати позакласну роботу учнів, перевіряти й об'єктивно оцінювати знання учнів [1].

Теоретичний та практичний досвід організації педагогічної практики в закладі висвітлено в публікаціях М. К. Тищенка. Вчений підкреслив, що керівники великого значення надають підготовчій роботі студентів та складанню індивідуального плану роботи практиканта. Спостереження та особисті враження рекомендують записувати в щоденник, який є не тільки показником рівня підготовленості студента, а й основою майбутньої самостійної професійної діяльності. Організація відвідувань уроків кращих педагогів, на думку М. К. Тищенка, збагачує досвід практикантів, і краще не обмежуватися відвідуванням уроків в одній школі. Для аналізу уроків викладачі розробили комплекс питань і схему конспекту залікових уроків. Окрім того, писав учений, особлива увага приділялась організації практикантами допомоги школярам, які мають гірші результати у навчанні: ознайомленню з умовами їхнього життя та навчання, з'ясуванню причин відставання, індивідуальному підходу до кожного [4].

Проблеми здобуття практичних навичок навчально-виховної роботи студентів педагогічних вишів розробляла Р. К. Барун, яка займалась організаційним та методичним забезпеченням практики в закладі у 50-х роках. Одним з аспектів її досліджень було питання про систему

проведення практикантами пробних занять. Вона не погоджувалась з позицією педагогів, які вважали за необхідне роботу студентів з дітьми різного віку, а також вивчення різних розділів навчальної програми дисципліни. Для створення студентам умов, близьких до їх майбутньої професійної діяльності, дослідниця пропонувала організувати проведення системи уроків у одному класі. Таким чином практикант буде вчитися проводити уроки різних типів, а також зможе краще вивчити учнів, що є передумовою для успішної професійної підготовки [2].

Важливим питанням у наукових пошуках Р. К. Барун було також питання про виховну роботу студентів у школі та підготовка їх до функції класного керівника. Причиною недоліків у виховній роботі молодих учителів вона вбачала в невідповідній педагогічній підготовці, тому вважала за необхідне більше уваги надавати змістовному наповненню та організації системної цілісної практики. Це передбачає поступовий перехід від практики простих виховних форм до більш складних. Тобто такий підхід, коли педагогічна практика починається з виховання дитячого колективу в дитячому таборі, а наступного року продовжується в ролі помічника класного керівника (фактично студент повертався до виконання простіших завдань), дослідниця вважала недоцільним. У зв'язку з цим вона пропонує поетапну педагогічну практику: проведення окремих виховних заходів на першому та другому курсах, опанування методикою виховної роботи в середніх класах на третьому курсі (без відриву від занять), комплексну практику помічником класного керівника на четвертому курсі. Після четвертого курсу влітку студент отримує навички керівництва дитячим колективом, закріплюючи вміння, отримані в попередні роки. Останній етап передбачає комплексну практику в старшій школі.

Р. К. Барун визначила такі методи здобуття студентами практичних знань про роботу класного керівника: спостереження, аналіз позакласних та позашкільних заходів, проведених учителями та студентами, обмін досвідом. Особливо корисним для студентів науковець вважала спілкування з вчителем, розповіді класного керівника про методи власної роботи, про труднощі та шляхи їх подолання.

Досвід проведення педагогічної практики в теперішній час підтверджує, що виховна робота практикантів залишається проблемою, що вимагає вирішення. Молоді педагоги приходять в школу з достатньою предметною та методичною підготовкою, але до ролі класного керівника виявляються не готовими, оскільки майже не мають навичок організації дитячого колективу, проведення виховних заходів з учнями.

Отже, досвід практичної підготовки майбутніх педагогів 20–50-х років ХХ століття досі не втратив актуальності, тому є вартим ретельного вивчення з метою вдосконалення професійної підготовки студентів. Особливої уваги потребують такі слабкі сторони в організації педагогічної практики сучасних педагогічних вишів, як формальний підхід до педагогічної практики, не досить тісна співпраця практикан-

тів з учителями, недооцінка значення виховної роботи майбутніх педагогів у школах.

Література:

1. Астряб О. М. Про деякі елементи професійної підготовки студентів фізико-математичного факультету педагогічного інституту / О. М. Астряб // Наукові записки КДПІ. – Том XVII. – Пед. серія № 1. – К., 1955. – С. 3–14.
2. Барун Р. К. Актуальні питання педагогічної практики студентів педагогічних інститутів / Р. К. Барун // Наукові записки КДПІ. Том XXIX. – К., 1958. – С. 79–93.
3. Іваниця Г. М. Педагогічна практика студента-соцвихника і проблема методичної техніки / Г. М. Іваниця // Шлях освіти. – 1926. – № 3. – С. 26–36.
4. Тищенко М. К. Педагогічна практика студентів факультетів мови і літератури педвузів / М. К. Тищенко // Українська мова і література в школі. – 1954. – № 2. – С. 34–42.
5. Резолюція Київського бюро губкома КП(б)У від 2.8.24 р. до доповіді про Київський інститут народної освіти; звіти про роботу та бюлетні інституту. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 4, спр. 634, 102 арк.

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Бельчев П. В., доцент кафедри математики і фізики
Бовгута С. С., студентка

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

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ІІ СТУПЕНЯ

Актуальність теми визначена тим, що інноваційні педагогічні технології стають типовим явищем освітянської практики, а готовність до їх застосування – вимогою до усіх педагогів. Нові технології мають стати інструментом, за допомогою якого вчителі могли б точно визначати шляхи реалізації своїх психолого-педагогічних та методичних знань, отримувати нові знання у справі навчання і виховання. Використання комп'ютерів у навчальній і позаурочній діяльності школи є природним з погляду дитини і є одним з ефективних способів підвищення мотивації й індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей.

Інформаційні технології на уроках математики – не просте випробування і для вчителя. Вимагають від вчителя певного рівня обізнаності з можливостями комп'ютера. Активна індивідуальна робота учнів вимагає від педагога значної уваги і організованості з контролю за результатами такої діяльності та відповідної організації навчального процесу. Ефективність уроку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій перевищує звичайний та вимагає від вчителя значної праці.

Поєднуючи інформаційні та комунікаційні технології, проектуючи їх на освітню практику необхідно зазначити, що основним завданням, яке стоїть перед їх впровадженням є адаптація людини до життя в інформаційному суспільстві [1, с. 77].

По-перше, впровадження ІКТ у сучасну освіту суттєво прискорює передавання знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої.

По-друге, сучасні ІКТ, підвищуючи якість навчання й освіти, дають змогу людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін. Це дає кожній людині можливість

одержувати необхідні знання як сьогодні, так і в постіндустріальному суспільстві.

По-третє, активне й ефективне впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає вимогам ІС і процесу модернізації традиційної системи освіти в світлі вимог постіндустріального суспільства [2].

Основою сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій є хмарні технології. Хмарні технології – це кардинально новий сервіс, який дозволяє віддалено використовувати засоби обробки й зберігання даних. Найбільш поширена у використанні є хмарна платформа Google Apps Education Edition основними інструментами якої для використання учнями й вчителями є:

- електронна пошта Gmail (перевагами даного сервісу є підтримка текстового та голосового чату Google Talk, а також відеочату);
- календар Google; диск Google – сховище для зберігання власних файлів та можливістю настройки прав доступу до них;
- Google Docs – сервіс для створення документів, таблиць і презентацій з можливістю надання прав спільного доступу декільком користувачам;
- сайти Google – інструмент, який дозволяє створювати сайти за допомогою встроєних шаблонів [2].

Google Classroom є унікальним додатком Google оскільки розроблена саме для освітніх потреб. Ця платформа дозволяє використання вчителем всіх інтегрованих інструментів пакету Google Suite, наприклад, Google Drive і Gmail, Google Form G+.

У Класі зручно працювати і вчителю і учню, оскільки сервіс забезпечує користувачів універсальним робочим апаратом, має зручний, інтуїтивно-зрозумілий інтерфейс і можливості, необхідні учасникам освітнього процесу [3].

Основні можливості Classroom:

1. Налаштування класу. Для кожного класу створюється свій ключ доступу, який учні та інші вчителі використовують для приєднання до навчального курсу. Або вчитель може розіслати запрошення до свого навчального курсу використовуючи розсилку групі учнів на пошту кожного учня і вони відкриваючи отриманий лист натискають кнопку «Приєднатися» і автоматично є учасниками класу.

2. Інтеграція з Google Диском. Коли вчитель використовує Google Classroom, папка «Клас» автоматично створюється на його робочому Google Диску. Для студентів також створюється папка «Клас» з вкладеними папками для кожного класу, до якого вони приєднуються.

3. Різноманітні можливості для створення та розповсюдження завдань. Всі записи в Класі відображаються як у блозі, стрічкою. Вчитель отримує можливість використовувати в Класі дописи 4-х типів: «Створити оголошення», «Створити завдання», «Створити запитання» та «Використати наявний допис». Допис «Створити

запитання» призначений для створення запитання з короткою відповіддю або запитання, що має варіанти відповіді. Допис «Створити завдання» призначений для створення індивідуальних завдань. Допис «Використати наявний допис» дає можливість вчителю використати завдання чи запитання створене в іншому класі (в своєму чи тому до якого він має доступ). Всі чотири типи дописів дають можливість використовувати посилання на файли будь-якого виду з Google-диска, зовнішнє посилання та посилання на відео з YouTube. Таким чином забезпечені умови для доступу учнів до навчального матеріалу (презентації, лекції, демонстрації, інтерактивні завдання, тестування, додаткова література та відео-уроки).

Сервіс Google Classroom надає різноманітні шаблони та налаштування: від кольорового оформлення теми курсу до створення його наповнення.

Можливості платформи Google Classroom в наповненні курсу досить різноманітні. Це й аутентичні лекції в паперовому або відео-форматі, і відповідні розділи підручників, а також записи з YouTube.

Важлива перевага Google Classroom – це інтегрованість з іншими сервісами Google, завдяки чому вчитель має можливість завантажувати в Google Classroom інформацію у будь-якому форматі. В цьому сенсі Google Classroom потребує від вчителя добре продуманої програми курсу. Тільки за такої умови сервіс надасть нові можливості в організації навчального процесу.

Важлива перевага платформи Google Classroom – продуктивна комунікація. У Google Classroom і вчителі можуть публікувати завдання, розсилати оголошення й починати обговорення, а учні – обмінюватися матеріалами, додавати коментарі й спілкуватися електронною поштою.

Аналіз можливостей сервісу Google Classroom показав його ефективність для організації навчального процесу. Додаток – зручний та простий інструмент модернізації навчання, який розширює рамки традиційних освітніх методів, збагачує їх новітніми Інтернет-технологіями.

Література:

1. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології: монографія / [В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін.] / Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. – Київ: Атіка, 2005. – 77–140 с.
2. Шишкіна М. П. Діяльнісні аспекти створення вимог до програмних засобів навчального призначення / М. П. Шишкіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/345/1/Dialnisi-Ternopil.pdf>
3. Google клас. Назва екрану. URL: <https://classroom.google.com/u/0/h>

Бельчев П. В., доцент кафедри математики і фізики
Глаговська Є. І., студентка

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

МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАДАЧ З ПАРАМЕТРАМИ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІНІЙНИХ РІВНЯНЬ ТА КВАДРАТИЧНИХ ФУНКЦІЙ В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ІІ СТУПЕНЯ

Вивчення багатьох фізичних процесів і геометричних закономірностей часто приводить до розв'язання рівнянь, що містять параметр [1]. Розв'язання задач із параметрами викликає труднощі в учнів, тому що їхнє вивчення не є часткою окремого шкільного курсу математики, і розглядається тільки на нечисленних факультативних заняттях.

Труднощі при вивченні даного виду рівнянь зв'язані з наступними їхніми особливостями: наявність формул і методів, використовуваних при розв'язанні рівнянь даного виду; можливість розв'язання того самого рівняння, що містить параметр різними методами.

Задачі з параметрами давно увійшли в зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Це обумовлено тим, що задачі з параметрами дозволяють в повному обсязі перевірити знання основних розділів шкільної математики, виявити рівень математичного та логічного мислення, первісні навички дослідницької діяльності, а найголовніше, перспективні можливості успішного оволодіння курсом математики у вузі.

Статистика результатів ЗНО декількох минулих років показує, що саме задачі з параметрами рідше всього виступають задачами, в яких випускники пробують свої сили, виражають свою математичну підготовку. Дослідники результатів ЗНО вказують, що задачі з параметрами хоч і використовують доступні будь-якому учню теоретичні знання, але практично мало розв'язуються у шкільному курсі математики, а тим більше далеко не завжди виносяться на розгляд при підготовці до підсумкової атестації. Ще однією причиною, на погляд більшості експертів ЗНО, є те, що учителі самі не готові розв'язувати такі задачі, отже, не готові і навчати цьому учнів. Проте задачі з параметрами зустрічаються майже в усіх варіантах ЗНО, а саме у частині Б. Лише 2–3% учнів розв'язують їх правильно, тому придбання знань та навичок розв'язування складних, нестандартних завдань, в тому числі і задач з параметрами, учням шкіл і на сьогодні залишається актуальним.

Задача з параметром являє собою цілу серію однотипних задач, відповідних всіляким числовим значенням параметра. Додавання параметра значно ускладнює задачу, збільшується її розмірність,

з'являється «глибина». Розв'язання такої задачі вимагає системного підходу, цілісного представлення ситуації. Для розв'язку рівнянь (нерівностей) з параметрами необхідне уміння провести розгалужені логічні побудови. При цьому необхідно чітко і послідовно стежити за збереженням рівносильності рівнянь (нерівностей), що вирішуються, враховуючи області визначення виразів в них вхідних. Використання стандартних методів при розв'язанні задач з параметрами іноді приводить до необхідності виконання дуже громіздких обчислень, що істотно утрудняє розв'язання. Така ситуація, як правило, сприяє початку творчих пошуків інших шляхів рішень, їх дослідження, направлене на знаходження найбільш раціонального, найбільш «красивого» способу розв'язку.

Виходячи з вікових особливостей учнів, всі завдання з параметрами в 7 класі носять пропедевтичний характер. Повинні зустрічатися завдання з параметрами на розв'язання лінійних рівнянь, систем лінійних рівнянь, на вираження однієї змінної через іншу (в рівняннях з двома змінними). Учні на цьому етапі ще не знайомі з поняттям параметра, але в підручниках обов'язково повинна бути вміщена примітка про те, що більш детально такі завдання будуть розглянуті в 8 класі.

Ураховуючи, яке важливе значення задачі з параметрами грають в розвитку учнів, і враховуючи потенційні можливості учнів середнього шкільного віку, був зроблений висновок [2], що задачі з параметрами повинні включатися в шкільний курс математики, починаючи з 7 класу. Звісно, рівень складності передбачуваних завдань повинен визначатися рівнем підготовки всього класу загалом і кожного учня окремо.

У матеріалі 8 класу [3] можна віддати перевагу квадратним рівнянням з параметрами, які вирішуються за допомогою теореми Вієта, і завданням, в яких задане одне з коріння рівняння і необхідно знайти другий корінь і якої – або невідомий коефіцієнт. В 9 класі [4] маємо узагальнити і систематизувати навички рішення рівнянь і систем рівнянь з параметрами, і освоїти рішення нерівностей з параметрами.

З вищесказаного можна зробити висновок, що розв'язання задач з параметрами розвиває системне, логічне мислення. Будучи основним матеріалом для дослідницької роботи, розв'язання рівнянь (нерівностей) з параметрами розвиває таке уміння як спостереження, порівняння, узагальнення та інше; вчить творчо мислити, сприяє розвитку гнучкості розумового процесу і, що дуже важливо, розвиває теоретичне мислення.

Література:

1. Навчальні програми з математики для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. // М. І. Бурда, Ю. І. Мальований, Є. П. Нелін, Д. А. Номіровський, А. В. Паньков, Н. А. Тарасенкова, М. В. Чемерис, М. С. Якір. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna->

serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas (дата звернення 02.04.2020).

2. Крамаренко А. В. Розв'язання рівнянь та нерівностей з параметрами / Крамаренко А. В. // Математика. – 2004. – № 17-18. – С. 13-20.
3. Лікоть В. В., Задачі з параметрами / Лікоть В. В – К., 2007 р. – 54 с.
4. Ястребинецький Г. А. Рівняння й нерівності, що містять параметри./ Ястребинецький Г. А – К., 2005р. – 208 с.

Бельчев П. В., доцент кафедри математики і фізики
Дегтяр В. С., студентка

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

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Програма з математики [3] вказує мету базової загальної середньої освіти: розвиток та соціалізація особистості учнів, формування їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок і навичок життєзабезпечення, здатності до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів. Перед вчителем математики поставлено складне завдання. Він має не лише надати учням міцні завдання та навички, а й розвинути мислення, зацікавити вивчати математику та активізувати їх пізнавальну діяльність.

У зв'язку з цим дослідження сучасної педагогіки та методики викладання математики спрямовані на виявлення можливостей учня, розширення та максимальне використання їх для розвитку школяра як особистості. Консервативні методи замінюються технологіями, що дозволяють максимально розкрити потенціал учнів та активізувати їх діяльність. Взагалі, педагогічна діяльність людства, в пошуках найбільш вдалих та ефективних засобів наочності, пройшла складний шлях від «Світу чуттєвих речей в картинка» Я. А. Каменського до світу віртуальних об'єктів комп'ютера, що дало поштовх для розвитку нового виду навчальної наочності. Педагогічна культура постійно розвивається, зокрема і принцип наочності. Для навчання школярів математики цей принцип є одним з найбільш важливих.

Сучасні педагогічні дослідження показали, що для успіху у досягненні поставленої мети навчання учнів не вистачить вдосконалювати лише зміст шкільного курсу математики. Потрібно вдосконалювати

форми, методи та засоби навчання, впроваджувати методи, що максимально впливають на активізацію пізнавальної діяльності та активності учнів. Тому й не дивно, що останні десятиріччя йде постійне удосконалення методів і форм організації навчального процесу з математики. А розробка нових шляхів підвищення ефективності уроку математики стала предметом особливої уваги з боку не лише вчителя, а й школи, педагогіки, методики викладання математики та інформаційних технологій навчання. Саме за допомогою цих засобів викладання математики вказує як формувати та розвивати абстрактне, візуальне та просторове мислення учнів, для полегшення осмислення та засвоювання навчального матеріалу, який з кожним навчальним роком стає більш складним, як і сама наочність.

Слід зазначити, що у період розвитку комп'ютерних засобів наочності інші засоби мають теж застосовуватися [2]. Під час розробки уроку не варто обмежуватися лише одним яким-небудь засобом наочності, а в міру своїх можливостей слід використовувати їх розумне поєднання і тоді, в нагороду за це, ви отримаєте бажаний результат. Дуже важливо, що кожен конкретний вчитель має самостійно обирати той чи інший наочний засіб чи посібник, що дозволяє йому швидко та якісно працювати з ними. Спираючись на особистий досвід, слід також врахувати свої можливості, технічне оснащення школи та можливості учнів при раціональному доборі наочності для кожного уроку.

Зараз принцип наочності тісно пов'язаний з комп'ютерними технологіями та їх доречне поєднання педагогічними технологіями призводить до максимального результату навчання учнів під час освітнього процесу. Розроблені комп'ютерні навчальні програми розраховані на використання в школі під час навчання математики, але не всі не задовольняють повністю принципу наочності.

Використання комп'ютерних технологій та навчальних програм на уроці відкриває нові межі та можливості. Вчитель, що користується на своїх уроках інформаційно-комунікативними технологіями, має можливість:

1. Без зайвого клопоту поширювати свою модель навчання та свій досвід з будь-якої навчальної дисципліни, оскільки створена методика з допомогою навчальної програми легко тиражується.

2. Можливе виростання різних методів навчання для різних категорій учнів одночасно, тобто тим самим робити процес навчання індивідуальним.

3. Зменшити кількість тексту за рахунок демонстраційного моделювання, яке краще запам'ятовується.

4. Відпрацьовувати, тобто тренуватися застосовувати певні навички та вміння, здобуті учнями під час навчання, на практиці.

5. Здійснювати постійний контроль над процесом засвоєння отриманих знань та більш точно і достовірно керувати навчальною діяльністю кожного учня.

6. Зменшення кількості рутинної праці, тим самим «розвантажити» вчителя, що надасть можливість для більш творчої праці та додаткової індивідуальної роботи з учнями, які цього потребують.

7. Створення більш ефективної самостійної роботи учнів. Яка легко контролюється та керується.

Однією із програм, яка відповідає педагогічним вимогам, є навчально-методичний комплект «Жива математика 5.0» [2]. Цей комплекс був сформований на основі програми Geometry's Sketchpad v.5, (що в перекладі на українську і дістав назву «Жива математика»), розроблений фірмою Key Curriculum Press (USA). Адаптований та перекладений українською і російською мовами Інститутом нових технологій. Ця програма вигідно відрізалася від інших своїм зручним інтерфейсом та доступністю, що безпосередньо впливало на швидке освоєння користувачами.

При достатньо малому розмірі (163 Мб) та невибагливості до характеристик комп'ютера ця програма має досить багато можливостей і функцій, та є досить корисною. Програма дозволяє створювати яскраві, легкі до змін та редагування креслення, які можна компанувати та створювати своєрідних мультфільм, тим самим викликаючи інтерес у учнів і сприяти розвитку сприйняття та спостережливості. Також можливе здійснювання різних операцій над кресленнями та виконання всі необхідних вимірів. Що в свою чергу дуже зручно та забезпечує розвиток діяльності учня в аналізі, дослідженні, побудові, доведенні теорем та розв'язку задач, головоломок.

Моє знайомство з даною програмою почалося в рамках роботи математичного гуртка з учнями 7 класу, з якими ми вчилися розрізняти функції та будувати їх графіки. Розглядали початкові геометричні відомості: вимір градусної міри кутів, перпендикулярні та паралельні прямі, вивчення трикутників і їх основних елементів та інше. Спочатку моделювали за допомогою комп'ютеру, а потім, використовуючи креслярські інструменти, переносили в зошит; вимірювали кути за допомогою транспорту та інструментів програми. Нам вдалося експериментальним шляхом встановити деякі математичні факти. Прикладом одного з них є твердження про суму кутів трикутника, де учні безліч раз видозмінювали кути, але в сумі завжди отримували 180^0 .

Під час проходження виробничої педагогічної практики викладала учням 8 класу математику. Курс геометрії, починаючи с 7 класу та до 9 класу, продовжує ідеї спільного вивчення стереометрії та планіметрії. Отримала впевненість, що є вдалою розробка уроків з планіметрії на основі підручника Л. С. Атанасяна «Геометрія 7-9» [1], оскільки в тих темах, які можливо застосувати розв'язання задач з об'ємними фігурами, ці задачі обов'язково пропонуються. Звісно, при розв'язанні

даних задач доцільно використовувати моделі об'ємних фігур, що діє на наочно-інтуїтивному рівні. Формули для обчислення площ та об'ємів були учням вже знайомі, але під час розв'язання задач вони обов'язково записувались на дошці у загальному вигляді.

Якщо для запису умови математичного твердження використовувати максимально компактне та виразне з геометричної точки зору креслення, то це дозволить учню краще засвоїти та зрозуміти її. А вже коли умова зрозуміла, учень починає мислити згідно до креслення, виконуючи різні додаткові побудови, а також аналізувати отримані дані математичного твердження. Ось чому доведення теореми або розв'язку геометричної задачі неможливе без креслення.

Встановлено, що особливо складними для учнів є задачі на побудову, саме на їх розв'язок витрачається велика частина уроку, а якість побудов у учнів, зазвичай, низька. Інша справа, якщо ці задачі розв'язувати за допомогою «Живої математики», оскільки всі виміри стають точними, побудови швидкими, а учні більшу увагу приділяють саме алгоритму розв'язання, яке можна перевірити заміною початкових значень. Тож вважатимемо, що застосування інформаційних технологій, під час освітнього процесу, більш ніж оправдано, так як надає можливість активізувати діяльність учнів, збільшити якість освіти, урізноманітнити форми спілкування всіх учасників освітнього процесу.

Література:

1. Анатасян Л. С. Геометрія: [підруч. для 7-9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] – 18. вид./ Л. С. Атанасян.– М.: Просвіта, 2009. – 255 с.: іл.
2. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках геометрії: посібник для вчителів / Жалдак М. І., Вітюк О. В.. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2000. – 168 с.
3. Навчальні програми з математики для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. // М. І. Бурда, Ю. І. Мальований, Є. П. Нелін, Д. А. Номіровський, А. В. Паньков, Н. А. Тарасенкова, М. В. Чемерис, М. С. Якір. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення 02.04.2020).
4. The Gometer Sketchpad. Назва екрану. URL: <https://www.dynamicgeometry.com/> (дата звернення 02.04.2020).

Бельчев П. В., доцент кафедри математики і фізики
Рикова О. С., студентка

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

ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ З ФІЗИКИ У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У сучасних соціально-економічних умовах швидко змінюється суспільне життя, що у свою чергу, передбачає постійне і неперервне вдосконалення системи освіти насамперед найбільш масової загальної освіти. Зміни вимагають професійної та соціальної мобільності, навчання протягом усього життя та професійного розвитку. Сучасне суспільство вимагає висококваліфікованих фахівців, повноцінних, високорозвинених інтелектуалів з творчими здібностями. Вимоги до змісту освіти та до фахових компетентностей педагогів також постійно змінюються, оскільки вчителі в суспільстві є однією з основних рушійних сил змін у суспільстві та формування особистості учнів – громадян, здатних примножувати здобутки держави. Основу таких якостей закладають у закладах середньої освіти. Впроваджуючи навчально-дослідницьку діяльність сучасний вчитель готує молоде покоління до творчої праці, формуючи в учнів постійний пізнавальний інтерес і готовність до виконання творчих завдань. Пізнавальний інтерес, творчі здібності та навички дослідження, що формуються у навчанні, є міцною основою для формування майбутніх кваліфікованих фахівців.

Тому сучасний тренд «STEM-освіта» – концепція інтегрованого навчання учнів за чотирма профільними дисциплінами в міждисциплінарному та прикладному контексті є надзвичайно актуальним феноменом в аспекті стратегічного розвитку провідних країн світу щодо отримання ними конкурентних переваг у різних сферах людської діяльності. Саме STEM-освіта сприяє підготовці компетентних фахівців для високотехнологічних виробництв і забезпечує високий науковий потенціал будь-якої держави.

Нині педагоги працюють в умовах нової моделі освіти, реалізації концепції «Нова українська школа», запровадження нових підходів, зокрема STEM-освіти. Сьогодні вимагає від педагога працювати на майбутнє, випереджати свій час, що передбачає удосконалення фахової майстерності, урахування сучасних інноваційних педагогічних технологій у професійної діяльності. Актуальним в педагогічному процесі стає використання методів і методичних прийомів, які формують у школярів навички самостійного добування нових знань, збору необхідної інформації, вміння висувати гіпотези, робити висновки.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури свідчить про те, що концептуальні підходи та практичні напрями реалізації STEM-освіти були предметом дослідження багатьох провідних вчених, зокрема: О. Барна, І. Василяшко, Д. Васильєва, С. Волянська, О. Гриб'юк, О. Данилова, Н. Морзе, Л. Рождественська, О. Ткаченко, В. Юнчик та ін.

Можна говорити, що на рівні концептуалізації і розвитку підходу звернення до STEM – це перш за все маркер актуалізації всіх альтернативних підходів та ідей в галузі педагогіки і сучасної освіти, свого роду спроба внести сучасний рух в школи України. Ініціативи, які робляться самими різними суб'єктами, вимагають розширення і поглиблення погляду на STEM-підхід в освіті, знайомства з концептуальними і практичними розробками і вироблення власної моделі руху українсько-го суспільства і школи до нової моделі – Нової української школи.

STEM-підхід – це дуже широкий комплекс дій, підходів, практик і методик, які орієнтовані на те, щоб суспільство і окрема людина були готові до майбутнього. Ці практики сьогодні тільки напрацьовуються, і не існує якоїсь остаточної концепції, яка точно і однозначно визначала б кордону і рамки STEM-освіти. Проте за 15 років в різних країнах отриманий великий досвід розвитку освіти в цьому напрямку. Рефлексія, аналіз і спеціальні дослідження дозволяють узагальнити і представити найбільш суттєві риси даного підходу.

Згідно концепції розробників, STEM-освіта має поєднувати в собі міждисциплінарний і проєктний підходи, основою для чого виступає інтеграція природничих наук в технології, інженерну творчість і математику. У зв'язку з цим навчання учнів STEM-дисциплін має передбачати застосування методик їх викладання не як самостійних, відокремлених одна від одної, а на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Руфат Азізов (генеральний директор Unimetal Group: «Освіта нового покоління») визначив 10 переваг STEM-освіти над традиційною:

1. Інтегроване навчання по «темах», а не по предметах.
2. Застосування науково-технічних знань в реальному житті.
3. Розвиток навичок критичного мислення і розв'язання проблем.
4. Підсилення впевненості у своїх силах.
5. Активна комунікація і командна робота.
6. Розвиток інтересу до технічних дисциплін.
7. Креативні й інноваційні підходи до проєктування (STEM – навчання включає шість етапів: проблема (питання, задача), обговорення, конструювання, дизайн, тестування і розвиток).
8. Місток між навчанням і кар'єрою.
9. Підготовка дітей до технологічних інновацій життя.
10. STEM як доповнення до шкільної програми [1].

Аналізуючи стан впровадження STEM-освіти в школах України, Н. Морзе [2] зазначає, що: а) трансформація освітньої галузі у цьому напрямі вимагає від держави розробки політики, яка включатиме такі

вектори: професійний розвиток, навчальні програми та система оцінювання, ІКТ, ресурсне забезпечення, дослідження та оцінювання; б) на всіх рівнях і у всіх формах STEM-освіти треба навчати учнів: спостерігати; проектувати; виконувати роботи з базами даних, їх перетворенням та комп'ютерною обробкою (аналізувати бази даних та робити висновки); критично і творчо мислити; виконувати експериментальні дослідження та лабораторні вимірювання з датчиками; створювати інтерактивні моделі; конструювати нові моделі технічних пристроїв; в) з метою досягнення запланованих результатів учитель має застосовувати технології, які дозволять: максимально пов'язувати науку з практикою, життям; застосовувати проектні технології; навчати учнів за технологією перевернутого класу; підтримувати курси в онлайн – середовищі; застосовувати Web-2.0 (онлайн – карти, схеми, діаграми, інструменти ведення проектів та співробітництва); застосовувати популярні канали на Youtube тощо; впроваджувати DIY (робототехніку та мейкерство).

Серед суб'єктів інноваційної діяльності в навчанні фізики наведено STEM-лабораторію. STEM-лабораторія є новітнім ресурсом для впровадження напрямків STEM-освіти в навчанні фізики як у закладах вищої освіти, так і у загальноосвітніх школах, активізації інноваційного розвитку предметів природничо-математичного циклу та науководослідної роботи у навчальних закладах різного профілю навчання. STEM-лабораторії – лабораторії, що роблять сучасне обладнання та інноваційні програми більш доступними для суб'єктів навчання, зацікавлених у дослідницькій діяльності. STEM-лабораторії містять цифрові лабораторії, що розкривають доцільність формування у студентів інженерних та технічних компетентностей. В дослідженні [6] описано цифрову лабораторію COBRA-4. Цифрова лабораторія COBRA-4 – універсальна вимірювальна система німецької компанії RHYWE. У її комплект входять: програмне забезпечення, модулі інтерфейсу та давачі. Даний інтерфейс дозволяє проводити наукові експерименти швидко та безпечно.

Цікавий досвід вчителя фізики та астрономії Криворізького Центрально-Міського ліцею Бондарчук Тетяни Вікторівни [1]. Впровадження елементів STEM-освіти вчитель проводить за п'ятьма напрямками. Опишемо основні приклади досвіду. Розвиток навичок наукового мислення відбувається під час роботи секції фізики та астрономії ліцейського наукового товариства «Мислитель» та підготовка науководослідницьких робіт МАН. Застосування комп'ютерних технологій відбувається при підготовці презентації, відео, роботі у віртуальних лабораторіях, програмах-симуляторах, засіданнях Віртуальної аерокосмічної школи, при розробці та проведенні веб-квестів та Інтернет-турнірів з природничих дисциплін, створення власних цифрових ресурсів з фізики та астрономії, сайту з фізики. Популяризація фізики як науки відбувається при проведенні предметної декади,

Днів науки, Наукових пікніків, заходів «Дівчата STEM», публікацій у педагогічній пресі. Прикладна направленість курсу фізики реалізується при виготовлення приладів, макетів, заняттях гуртка «Фізика і техніка», участі у Всеукраїнському проєкті «Енергоефективні школи», грі «Фізичні лайфхаки», Турнірі «Фізики-винахідники». Творче мислення розвивається у учнів під час всіх заходів, але найяскравішими є тренінги креативності, участь у фотоконкурсах, конкурсах малюнків з фізики та астрономії, грі «Фізики-лірики» тощо.

Отже, елементи STEM-освіти у викладанні фізики в Україні впроваджено на всіх рівнях: при навчанні майбутніх вчителів фізики в педагогічних університетах, при організації дослідницьких междисциплінарних робіт учнів та при практиці викладання вчителів фізики за традиційною системою.

Література:

1. Бондарчук Т. В. Упровадження елементів STEAM-освіти під час викладання фізики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://fizika-bondarchuk.jimdo.com/>
2. Проєкт «STEM: професії майбутнього» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://csr-ua.info/csr-ukraine/article/проєкт-stem-професії-майбутнього-пов/> – (дата звернення 20.11.2018). – Назва з екрана.
3. Морзе Н. Презентація STEAM-освіта. – Режим доступу <http://www.stemschool.com/>

Бельчев П. В., доцент кафедри математики і фізики
Сердюк О. Ю., студентка

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

МЕТОДИ МОДЕЛЮВАННЯ У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ІІ СТУПЕНЯ

Згідно програми з математики (2017), важливими уміннями в математичній компетенції є уміння «розв'язувати задачі, зокрема практичного змісту; будувати і досліджувати найпростіші математичні моделі реальних об'єктів, процесів і явищ...» [1], в основні компетентності у природничих науках і технологіях входять «уміння розпізнавати проблеми, що виникають у довкіллі і які можна розв'язати засобами математики; будувати та досліджувати математичні моделі природних явищ і процесів» [1]. Тому саме метод математичного моделювання

стає основним інтегруючим чинником між різними шкільними предметами та дає учням уявлення про метод наукового пізнання.

Метод математичного моделювання застосовується зараз у всіх галузях науки, техніки, економіки, виробництва, він широко використовується при розв'язуванні практичних завдань у техніці й економіці. За його допомогою можливо глибше уявити процеси та явища, що відбуваються в навколишньому середовищі. Наразі немає такої сфери життя і діяльності людини, де б не використовувалися математичні моделі. Методологія математичного моделювання має давню історію, з цих самих часів, як тільки з'явилася сама математика, бо цей метод є потужним методом пізнання зовнішнього світу. Розвиток інформаційних технологій і процес інформатизації суспільства також сприяє математичному моделюванню і неможливий без нього. Тому формування в учнів вміння математичного моделювання є важливим завданням сучасної шкільної освіти, особливо в природничо-математичній та економічній галузях.

Використання різних моделей розширює світогляд школяра, стимулює його природну цікавість, створює основу для вміння самостійно вчитися, цікавитись різними предметами, підвищують мотивацію до навчання, стимулює активний пошук самостійного розв'язання навчальних проблем, формує систему математичних навичок і умінь, які знадобляться у повсякденні, в майбутній трудовій сфері, розвиває конструктивне мислення, що є невід'ємною частиною інтелігентної, культурної людини. Моделювання у навчанні, насамперед в процесі розв'язування задач, матеріалізує продуктивну розумову діяльність учня, де моделі виступають продуктами та засобами її здійснення.

Основні методичні положення навчання учнів математичного моделювання розкрито в роботах Б. Гнеденка, В. Монахова, С. Шварцбурда, В. Фірсова, Г. Возняка, Л. Калапуши, Л. Соколенко.

Аналіз науково-методичної літератури та практики шкільного навчання виявили, що, формування навичок у школярів, які потрібні для математичного моделювання, формуються переважно на уроках математики, а ось застосування методу можливо і потрібно відбуватись в різних навчальних дисциплінах, незважаючи на те, до якої сфери вони відносяться – природно-математичної чи гуманітарної. Тому розроблення різноманітних методик для формування необхідних навичок математичного моделювання є важливим питанням у педагогічній науці, особливо для вчителів математики.

В. О. Швець [2], вважає математичне моделювання радикальним методом реалізації прикладної спрямованості шкільного курсу математики і тому, за словами вченого, необхідно робити математичне моделювання наскрізною змістовою лінією цього курсу.

Моделювання – це метод, а модель – форма, засіб наукового пізнання. Метод моделювання оперує загальністю, оскільки змоделювати

можна будь який об'єкт: така можливість рівнозначна визнанню принципової їх пізнаваності [3].

Метод моделювання має характерну ознаку – модель, згідно до завдань дослідження, може відтворювати ті чи інші істотні властивості, структури об'єкта або явища, яке досліджується, може вивчати взаємозв'язки та відношення між його елементами, як всередині процесу, так і назовні з оточуючою середою.

Отже, моделювання – це метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю), який, при вивченні моделі, що відображає чи відтворює у вірогідному сенсі об'єкт дослідження, заміщує його та може давати нову інформацію про об'єкт дослідження або явище [3].

Робота з математичного моделювання полягає у поетапному з'ясуванні його елементів. Більш складний процес моделювання містить у собі такі п'ять етапів [2]:

1. Опис об'єкта моделювання. Етап, на якому виявляємо найсуттєвіші ознаки об'єкта моделювання, досліджуємо взаємозв'язки між елементами та його структуру, можливі стани елементів, висловлюємо гіпотези, щодо чинників, які обумовлюють стан та розвиток системи, складаємо концептуальну модель об'єкта або явища.

2. Побудова математичної моделі. Переводимо припущення, гіпотези у математичну площину, формалізуємо концептуальну модель, розглядаємо різні математичні залежності (функції, рівняння, нерівності, тотожності тощо), уточнюємо параметри для опису моделі, відібрані чинники, типи взаємозв'язків між ними, розглядаємо та визначаємо систему обмежень, що накладаються на значення керованих параметрів. Розглядаємо необхідність виконання певних спрощень, поділ загальної моделі на підмоделі, якщо необхідно, вилучаємо певні чинники.

3. Підготовка інформаційної бази моделювання та чисельна реалізація моделі. Етап спрямований на збір наявної інформації необхідної якості та її аналіз, крім того, проводиться підрахунок та розгляд витрат на підготовку або придбання інформаційних масивів.

4. Перевірка адекватності моделі. Проводимо аналіз отриманих чисельних результатів та виявляємо ступінь відповідності моделі реальній системі чи явищу (за тими властивостями системи, що були обрані як суттєві). За результатами перевірки моделі на адекватність приймається рішення щодо можливості її практичного застосування, напрямків її корекції. У процесі корегування моделі можуть уточнювати суттєві параметри та обмеження, здійснюється оптимізація моделі, що полягає в її спрощенні за умови збереження заданого рівня адекватності.

5. Застосування моделі. Розглядаємо можливість застосування результатів моделювання у розв'язанні практичних завдань у різних галузях знань: у фізиці та хімії, економіці і біології, екології і лінгвістиці, медицині і психології, історії і соціології, тощо.

У процесі моделювання аналіз проводиться на кожному етапі, при необхідності, процес моделювання може повернутися до попередніх етапів, тому що модель може виявитись надто складною або суперечливою або бракуватиме необхідної для моделювання інформації чи витрати на її придбання надто великі, модель може виявитись неадекватною та суперечити практичному досвіду або мати приблизну точність тощо.

Важливим засобом навчання моделюванню реальних процесів є прикладні задачі. Під прикладною розуміють задачу, яка описує реальну або наближену до реальної ситуацію звичайною мовою. Тобто у такому сенсі будь-яка задача, що пов'язана із практикою та реальним життям, є прикладною. На жаль, такі задачі у шкільних підручниках задачі рідко зустрічаються. Найчастіше школярам відразу пропонують словесну модель ситуації у формі задачі, яка не дає учням уявлення про характер відображення математикою реальних явищ, тому відсутні умови розкриття змісту діяльності, яка здійснюється на цьому етапі математичного моделювання.

Метод математичного моделювання застосовується як засіб дослідження реальних об'єктів, процесів, явищ, є сучасним потужним пізнавальним методом та ефективним засобом розв'язування прикладних задач. Етапи математичного моделювання за суттю в усіх дослідників схожі й досить широко висвітлені в науковій та навчальній літературі. Етапи розв'язування прикладної задачі у школі методом математичного моделювання [2]: 1. Створення математичної моделі – переклад задачі з природної мови тієї галузі, де вона виникла, мовою математики. 2. Дослідження математичної моделі – розв'язування отриманої математичної задачі. 3. Інтерпретація розв'язків отриманих результатів, тобто переклад розв'язку математичної задачі з мови математики мовою тієї галузі, де вона виникла.

Література:

1. Навчальні програми з математики для учнів 5 – 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Математика.. // М. І. Бурда, Ю. І. Мальований, Є. П. Нелін, Д. А. Номіровський, А. В. Паньков, Н. А. Тарасенкова, М. В. Чемерис, М. С. Якір. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення 02.04.2020).
2. Швець В. О. Математичне моделювання як змістова лінія шкільного курсу математики // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. Вип. 32. Донецьк: Вид-во ДонУ, 2009. С. 16-23.
3. Наукове моделювання. Стаття. URL: https://uk.wikipedia.org/%20wiki/Наукове_моделювання (дата звернення 25.05.2020)

Бєльчєв П. В., доцент кафедри математики та фізики
Ситнік Я. Є., студентка

*Мєлїтопольський державний педагогічний університет
їмені Богдана Хмельницького
м. Мєлїтополь, Запорізька область, Україна*

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБ'ЄМНИХ ФІГУР НА УРОКАХ ГЕОМЕТРІЇ

Дитина дуже рано починає орієнтуватися в оточуючому її реальному, а потім і уявному просторі з урахуванням положення власного тіла. В дослідженнях А. Я. Колодної, Б. Г. Ананьєва, А. А. Люблінської, А. Н. Сорокіна і інших показано, що перші просторові образи у дітей виникають при усвідомленні ними схеми свого тіла, залежно від розпізнавання правої і лівої руки (ноги). Всі предмети в просторі вони сприймають з урахуванням його вертикального положення (вгорі – внизу, спереду – ззаду, збоку, справа – зліва і т. д.). Ця природна позиція служить для створення різноманітних і адекватних просторових образів. Орієнтація по схемі тіла є ведучою не тільки при практичному оволодінні простором, але і при переході від реального (фізичного) до уявного (геометричного) простору.

Розвиток просторової уяви дітей відбувається і в процесі навчання. Як відомо, якнайповніше просторові властивості і відношення досліджуються в математиці. З одної сторони, розвиток просторової уяви школярів є необхідним для розвитку у них здібностей до уявлення взагалі, а з другої – це необхідна умова для свідомого засвоєння курсу стереометрії. Формування просторової уяви є одним із найважливіших завдань геометрії. Багато математиків працювали над тим, як покращити процес вивчення геометрії, щоб максимально розвинути просторову уяву учнів.

В даний час ведеться серйозна робота по удосконаленню змісту освіти і шляхів навчання з метою максимального їх наближення до сучасного рівня наукових знань і методів дослідження. В зв'язку з цим розробляються психолого-дидактичні принципи відбору навчального матеріалу з урахуванням досягнень науки і техніки, визначаються оптимальні способи його засвоєння.

Просторове мислення – це специфічний різновид образного мислення. Ґрунтовним дослідженням просторового мислення займалась І. С. Якиманська. Автор визначила, що основною оперативною одиницею просторового мислення є образ, в якому представлені переважно просторові характеристики об'єкта: форма, величина, взаємне розташування складових його елементів, розташування їх на площині, у просторі відносно будь-якої заданої точки відліку. Цим

просторове мислення відрізняється від інших форм образного мислення, де виділення просторових характеристик не є центральним моментом [4, с. 143].

Отже, просторове мислення є складовою частиною чуттєво-образного мислення і не є апіорі визначеним, запрограмованим від народження. Воно формується в процесі індивідуального розвитку людини.

З переходом учнів до середніх класів (підлітковий вік) зміст їх навчальної діяльності ускладнюється, на основі чого відбувається дальший розвиток образного мислення. Глибше розуміння учнями властивостей предметів і явищ навколишнього світу проявляється тепер у формуванні абстрактних понять. З наочно-образного їх мислення поступово стає абстрактно-понятійним.

Підлітки, на відміну від молодших школярів, уже вміють розпізнавати та виділяти в предметах і явищах ті ознаки, які істотні для даного роду чи виду явищ. Проте варто зазначити, що формування абстрактних понять у цьому віці часто зводиться до формального засвоєння властивостей, їх відриву від конкретних об'єктів. Тому часто учні знають визначення, формули і добре оперують ними, та не можуть належно розкрити їх зміст і успішно застосовувати до розв'язування конкретних задач [2, с. 115].

Просторове мислення школярів в процесі розв'язування геометричних задач розвивається різними шляхами, причому часто цей процес відбувається стихійно, без цілеспрямованого впливу педагога. Основною причиною ускладнень при залученні дітей до діяльності з просторовими образами є недостатній рівень навчально-методичного забезпечення цього процесу. Актуального значення набула ця проблема у вивченні геометрії, особливо стереометрії, яке ґрунтується на розпізнаванні, побудові та переміщенні геометричних образів, потреби досліджень явищ і предметів.

Просторове мислення учнів формується головним чином на графічній наочній основі, в умовах оперування образами в процесі розв'язування геометричних задач, в тому числі на дослідження. Такі образи найчастіше виникають на основі сприймання різноманітних графічних зображень і їх аналіз.

Безперечно, просторові властивості і відношення найбільш чітко виступають в геометричних об'єктах, які є своєрідними абстракціями реальних предметів. Тому геометричні об'єкти (їх різні поєднання) слугують тим основним матеріалом, на якому створюються просторові образи і відбувається оперування ними.

Основними умовами формування просторового мислення є [2, с. 327]:

1. Навчити дітей абстрагувати ознаки просторових об'єктів.
2. Оперувати образами просторових об'єктів.
3. Навчити дітей розрізняти окремі предмети за їх формою, величиною.

4. Навчити узагальнювати предмети за певними просторовими ознаками.

Важливим моментом виступає також організація вчителем попереднього обговорення з дітьми різних способів розв'язування задач, коли способи співставляються за ступенем узагальненості. Велике значення має складання задач за запропонованим зразком різного ступеня конкретності: від повної умови задачі у всій її одиничності і випадкових особливостях – до схематичної умови.

Розвиток просторового мислення учнів відбувається у процесі накопичення зорових образів математичних понять, термінології; вироблення вмінь оперувати зоровими образами в найрізноманітніших ситуаціях; конструювання нових образів на основі усвідомлених і вже сформованих; формування просторової картини світу.

Геометрія, як предмет відіграє важливу роль у формуванні образного, логічного мислення, розвитку просторових уявлень, практичних умінь і навичок.

Просторове мислення на уроках геометрії розвивається за допомогою розв'язування різних задач. Це можуть бути мислительні задачі, задачі на дослідження, побудову.

Центральне місце в структурі навчання посідають мислительні задачі. На думку Г.С. Костюка, мислення активізується там, де перед учнями виникають запитання, на які відразу відповісти вони не можуть, там, де, сприймаючи об'єкт або згадуючи те, що їм відоме про нього, вони не можуть розкрити безпосередньо не дані зв'язки і відношення об'єктів, оперувати наявними у них знаннями з метою здобуття нових.

Розв'язування будь-якої мислительної задачі на уроці геометрії починається зі сприйняття наочних зображень. Ефективне сприйняття відбувається, коли учні включаються в діяльність мислення, що є дуже важливою для розв'язування геометричних задач на дослідження.

Одним із шляхів проведення навчально-пізнавальної діяльності є поетапна візуалізація послідовності дій під час навчання побудови зображень основних стереометричних фігур з метою усвідомлення кінцевого образу фігури, що забезпечується такими видами діяльності, як розпізнавання, переміщення, перетворення та перебудова образів, підкріплені діяльністю самого учня, і стимулює розвиток геометричного мислення, зокрема його конструктивний, просторовий та інтуїтивний компоненти. Такий спосіб може бути реалізований у вигляді дидактичного забезпечення, яке базується на використанні інформаційно-комп'ютерних технологій [1].

Комп'ютерна підтримка при вивченні стереометрії захоплює учнів і полегшує розуміння методів і понять геометрії. Застосування програмних засобів забезпечує наочність основних понять стереометрії, розвиває образне мислення, підштовхує учнів до дослідницької діяльності.

Однією із найбільш вдалих серед таких програм, на нашу думку, є GeoGebra. Це вільно розповсюджене програмне забезпечення, призначене для моделювання як планіметричних, так і стереометричних фігур, дослідження їх властивостей залежно від зміни параметрів. GeoGebra дає змогу будувати графіки функцій, фігури за їх рівняннями; особливістю даної програми є те, що всі елементи, побудовані в її середовищі, є динамічними і можуть бути змінені всього в 2-3 кліки. З його допомогою розроблена плани-конспекти уроків з геометрії, на яких демонструється створення базових об'ємних фігур, розв'язування задач на побудову у русі, динаміці, що значно сприятиме розвитку просторового мислення школярів, що в кінцевому випадку і є основним завданням вивчення шкільного курсу геометрії.

Література:

1. Ковальчук М. Б. Педагогічні програмні засоби при розв'язуванні стереометричних задач // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 10. – Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2004. – 55 с.
2. Корольський В. В. Математична понятійна компетентність: теоретикометодологічні основи дослідження, структура та рівні / В. В. Корольський, А. М. Капіносов // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – №34. – 436 с.
3. Слепкань З. І. Психолого-педагогічні основи навчання математики / З. І. Слепкань. – К.: Радянська школа, 1983. – 192 с.
4. Якиманська І. С. Розвиток просторового мислення школярів / І. С. Якиманська. – Х.: Педагогіка, 2006 – 240 с.

Varfolomicieva O. V., Senior Lecturer at the Department
of Business Foreign Language and International Communication

*The National University of Food Technologies
Kyiv, Ukraine*

HOW TO THINK BEYOND THE LANGUAGE

Introduction. It is well known that critical thinking is a central concept in modern education and educational reforms nowadays and students around the world need advanced skills to succeed in the globalized, knowledge-based world of the 21st century, therefore critical thinkers consistently attempt to live rationally, reasonably, empathically [1]. The central focus is to put an emphasis on what critical thinking is, why and how to integrate and incorporate strong critical thinking habits of mind into daily teaching.

The outcome of the thesis is to share both theoretical and practical ideas about critical thinking and its application within English language teaching and learning contexts. It will help teachers and educators identify and understand the opportunities which give students the chance to develop 21 century skills, incorporate critical thinking skills into ELT lesson plans and create lessons with the elements of critical thinking development, encourage critical thinking with Socratic questioning and help students to think beyond the language.

Results. Lots of scientists and distinguished scholars were engage in basic research after facts and a problem why critical thinking is important. According to Dr. Peter Facione (1998), critical thinkers may have both necessary affective dispositions, such as honesty, open-mindedness, and flexibility, and a set of cognitive skills, comprised of «interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation» which allow good critical thinkers to improve their own thinking [2].

Source: <http://www.insightassessment.com/articles.html>

The Foundation for Critical Thinking in language learning presents the theoretical basis of the research and define the term ‘critical thinking’ as the ability to think in an organized and rational manner in order to understand connection between ideas and/or facts. In other words, it’s ‘thinking about thinking’ – identifying, analyzing, and then fixing flaws in the way we think.

Researchers of the American Foundation for Critical Thinking argue that critical thinking is not as natural skill as speaking or running, it is a deliberately developed complex set of skills and features which takes years to acquire. Similarly, a foreign language acquisition needs years of persistent training. So practicing both simultaneously saves time and provides a synergy effect: developing the former we improve the latter and vice versa. Moreover, it might not be appropriate in cultures where theoretical knowledge is valued more highly than practical skills, and where accuracy, not fluency, is a goal of language education [3, p. 63].

Additionally, it has been proved in different studies that the «level of thinking that occurs is influenced by the level of questions asked». Thus, utilizing the knowledge that students don’t know stimulates their ability to ask more complex questions. This requires educators to create active learning environments that promote and value the role of critical thinking, mobilizing their ability to form complex thoughts and questions [4].

Therefore, the result of the study is that critical thinking has a great impact on students’ interpersonal skills. It is proved that thinking critically and seeing things from different angles, students become more open-minded and empathetic, better ethical thinkers and communicators, more inclined to collaborate with their peers and receive and discuss their ideas. Critical thinking helps students develop their creative side by allowing their thinking process to run more freely and explore more possibilities. It will make students better decision-makers, and with practice and dedication, become an accomplished thinker.

What is critical thinking and why it is important to integrate and develop critical thinking in ELT?

«Critical thinking is thinking about your thinking while you are thinking in order to make your thinking better» (DR. Richard Paul)

Critical thinking is a reasonable, reflective, responsible, and skillful and has the goal of reflective thinking that focuses on what should be believed or done about the topic. Critical thinking should be sufficiently developed in ELT, since it is the tool that provides learners with a more skillful way of communicating with other people, acquiring new knowledge, and dealing with ideas, beliefs, and attitudes. In all these areas, language plays a crucial role. Practicing thinking critically when trying to identify similarities and differences in how one and the same cliché is put in words in another language makes the learning process. Finally, critical thinking requires active and interactive learning. It does not tolerate passive learning, taking new things and opinions as ready-made words of wisdom. Learners tend to learn better by actively communicating with each other in a particular context, especially if they are encouraged to apply critical thinking when comparing their views and ideas, when evaluating arguments, when probing into the intellectual standards of clarity and accuracy, relevance and fair-mindedness. Engaged in the interactive activities while practicing both communicative skills and critical thinking, learners have a better chance to improve their self-consciousness, their understanding of their abilities and of their limits and thus paving the road to self-improvement as learners, as future professional, and as individuals [5].

Source: <http://dorobok.edu.vn.ua/>

Bloom's Taxonomy, how to integrate critical thinking into a lesson plan?

Benjamin Bloom developed his taxonomy of Educational Objectives in the 1956. His taxonomy of learning objectives has become a key tool in structuring and understanding the learning process in order to promote higher forms of thinking in education. Key to this is the use of verbs rather than nouns describing each level for each of the category. These verbs describe many of the activities, actions and objectives we undertake in our daily classroom practice. Levels are arranged in increasing order, from Lower Order Thinking Skills (LOTS) to Higher Order Thinking Skills (HOTS): Remembering, Understanding, Applying, Analyzing, Evaluating and Creating [6].

Source: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools>

HOTs include critical, logical, reflective, metacognitive and creative thinking. The focus on these points creates new roles for the 21st Century Teacher who scaffolds the students' learning, and demands their enthusiasm, creativity, critical approach and facilitation.

The use of Bloom's in theory or lessons sounds good and it's also supposed to appear through the delivery in the classroom. Using it actually makes it easier for teachers and educators to write objectives and implement the steps to achieving main aims. Consequentially it would be useful to

begin with Creating instead of Remembering. With all of this in mind, creating a path to the main aim is simply a matter of using the language effectively in order to match and categorize the ideas forming the main aim. Every English language teacher knows, it might be hard to find the way to apply and develop lesson plans that address critical thinking in realistic ways. Lesson plans should include modeling of thinking skills, examples of applied thinking, and adaptations for diverse student need. Undoubtedly, writing a lesson plan helps to organize our thoughts and have a framework that indicates how to take our students to certain «learning destinations». In order to develop plans that include the development of critical thinking some essential elements or components are typical for any lesson plans, yet some other components need to be added and adapted in order to integrate a critical thinking element. After all, if we want to develop critical thinking in our foreign language class, we need to include some specific lesson components into a lesson plan such as prerequisites, instructional objectives, supporting activities, feedback and assessment [5].

Source: <http://dorobok.edu.vn.ua/>

Teachers should use a number of tools, techniques, strategies and activities which can help them to integrate critical thinking in the classroom and help their learners to think beyond the language. It is about being an active learner rather than a passive recipient of information. Interactive teaching methods in the classroom of English educate and prepare students for real life. Small group activities such as student discussions and debates, peer tutoring and cooperative learning can be effective in the development of thinking skills. Here are some useful teaching tools which promote critical thinking for ESL students: Provide Scaffolding, Brainstorm Before Everything You Do, Six Question Approach, Thought Provoking Questions and Socratic questioning, Classify and Categorize, Compare and Contrast, Mind mapping techniques, Making predictions, and Solve problems.

Therefore, we as teachers and educators should think more about students as individuals, encourage them to think in new ways, and help to become aware of their own knowledge providing with necessary tools and practice, and thus better prepare them to succeed in their future.

Conclusion. Huge changes in modern society have influenced on teaching and learning. That's why the importance of critical thinking skills is increasing nowadays. The World Economic Forum represented Top 10 Skills in 2020, according to the report the first three places are occupied with: 1) complex problem solving; 2) critical thinking; and 3) creativity. No doubt that critical thinking is crucial and we do not stop to think about what it means or how to use it.

Despite the existence of numerous publications on teaching thinking skills, there are many aspects that need to be explored in order to make such teaching successful. The most important challenge is to transform the characteristic of teaching practice in the classrooms, to provide an environment which is conducive for the teaching and learning of thinking

skills and which could facilitate scaffolding learning by students where knowledge is based on personal experience and hypotheses of the environment. To conclude, I would like to quote William Graham Sumner [7, p. 23] when he mentions the paramount influence of critical thinking within societies and among human beings:

«The critical habit of thought, if usual in society, will pervade all its mores, because it is a way of taking up the problems of life. Men educated in it cannot be stampeded by stump orators ... They are slow to believe. They can hold things as possible or probable in all degrees, without certainty and without pain. They can wait for evidence and weigh evidence, uninfluenced by the emphasis or confidence with which assertions are made on one side or the other. They can resist appeals to their dearest prejudices and all kinds of cajolery. Education in the critical faculty is the only education of which it can be truly said that it makes a good citizen».

References:

1. Elder, L. 2007. A brief conceptualization of critical thinking. Retrieved August 21, 2012 from <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410/>
2. Facione, P.A. 1998. Critical Thinking: What it is and why it counts. Millbrae, CA: California Academic Press. <http://www.insightassessment.com/articles.html>
3. Scott Thornbury's. 30 Language Teaching Methods. Cambridge University Press, 2017. P. 61-65.
4. Yang, Ya-Ting; Newby, Timothy; Bill, Robert (January 7, 2010). «Using Socratic Questioning to promote Critical Thinking Skills Through Asynchronous Discussion Forums in Distance Learning Environments». The American Journal of Distance Education. 19 (3): 164. Doi: 10.1207/s15389286ajde1903_4
5. Взято з ресурсу <http://dorobok.edu.vn.ua/>
6. Churches A, 2007, Edorigami, blooms taxonomy and digital approaches <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools>
7. Jacques Brunswig, Geoffrey Ernest Richard Lloyd (eds), A Guide to Greek Thought: Major Figures and Trends, Harvard University Press, 2003, p. 233.

Hodovanets N. I., Candidate of Philosophy Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lehan V. P., Lecturer at the Department of Foreign Languages

*Uzhhorod National University
Uzhhorod, Transcarpathian region, Ukraine*

MICHAEL WEST AS A FOUNDER OF TEACHING READING METHODOLOGY

The English teacher and methodologist Michael West is the author of about 100 works on teaching reading, oral speech, as well as compiling educational dictionaries. Reading according to the West method is not only a goal, but also a means of learning, especially at the initial stage: it allows you to accumulate a dictionary and thus create a base for the development of reading and speaking skills. The main contribution of West is that he created a series of teaching textbooks, which are texts compiled on previously selected lexical units, taking into account the gradual introduction of new words and their repeatability (one unfamiliar word introduced on 50 known ones appears at least three times in a paragraph, possibly more often in the rest of the lesson) [1].

The main task of the system, he considers the education of students, primarily reading in a foreign language with a small number of students. The psychological justification of this system is the following provisions: reading can be taught separately from oral speech, in any case not on its basis; reading is easier activity than speaking; reading at any level of development has practical value, and the related sense of success increases student' interest in a foreign language; reading is the main way of introducing to the culture of the people whose language is studied; as a result of reading a large number of texts, the student develops a feeling of a foreign language, due to which the negative influence of the mother tongue is weakened, which facilitates and accelerates the further development of oral speech [2].

West sees the purpose of teaching foreign languages in reading of his/her own with a general scope of content, during which the reader does not delve into details. To achieve this goal, the types of work adopted at school are unsuitable: reading aloud and reading-surveillance, which teach the student to focus on each word, which hinders the development of free, fast reading skills. Throughout the course, only coherent, mostly interesting texts are used. Each of them is preceded by pre-text questions, to which students must find answers during the reading process. The easy language of texts combined with the task of searching for certain information, as well as an exciting plot, create conditions for a direct understanding of the text and develop reading speed [2].

Since the main problem in teaching reading, according to West, is the accumulation of vocabulary, two types of texts are used in the educational process:

- text based on new material only;
- text containing new words.

Texts whose function is to expand vocabulary, that is, texts with new words, are combined into basic texts. In them, new words (5-6 per page) are usually given in a context that «prompts» their meanings; they are repeated several times in the first story, and then regularly meet in the subsequent texts through intervals, gradually increase.

This repetition is designed to ensure the invisible assimilation of new material.

Each textbook containing texts for expanding the vocabulary of students is accompanied by 5-8 additional textbooks (Supplementary Readers), a Blank Companion and a collection of exercises (Composition). The language material of all the manuals of one complex (there are seven such complexes) is fully consistent with the main textbook.

Despite the fact that West is developing a methodology for teaching reading, which is not characteristic for straightforwardness, he is united with representatives of this area by interpreting the processes of mastering the native language and foreign language as identical processes: assimilating language material by repeating it repeatedly, studying grammar by analogy and guessing the meaning of certain forms from the context without any generalizations, etc.

West viewed language teaching programme as a whole and gave each skill its legitimate place. He believed that: 146 «The initial stage of learning a foreign language should, we believe, be to learn to read it-even in the case of the student who aims at complete mastery (of reading, writing and speech)» [5]. His compilation of the 'New Method Readers' paved the way towards the method based primarily on reading and it came to be known as 'The Reading Method.'

Michael West made a significant contribution to the teaching of reading methodology. He first developed a completed system of teaching to read about himself in a foreign language. Many of his recommendations are applied today in various methods for teaching so-called extensive reading!

The disadvantages of the generally very fruitful West reading teaching system include the erroneous identification of mature reading and reading with a general understanding of content, which is only one of the private manifestations of mature reading. The understanding of the text, as the assimilation of all language material, should be carried out intuitively, based on a guess, without the use of elements of any analysis, which is unacceptable when reading serious texts. West's assertion that reading is easier than speaking is only partially true.

The same type of textbook construction and the monotony of exercises lead to the mechanics of the educational process and are somewhat contrary

to West's correct requirements, according to which learning a foreign language should be interesting.

The purpose of teaching foreign languages includes reading books and periodicals printed in English, assimilating the core content. In designing the foreign languages courses, M. West proposed the following theory:

1. The receptive aspect of the language is considered as primary.
2. The positive reinforcement should be provided during reading texts.

3. To satisfy the needs of learners, two types of books for reading are offered. The first book should contain new materials for classroom use and the second one is for reading, based on the learned language material.

4. The content of texts should satisfy the learners' needs, interests, the age and should be attractive.

In the history of foreign languages teaching methodology adapting texts for reading was recognized as M. West's scientific invention. M. West used the term «adaptation» in two forms: first shorten the material of the original text, and then simplify the language itself [4].

His books entitled as «Bilingualism» and «Learning to Read a Foreign Language» became very popular in the UK and the United States of America. An American scientist, Algernon Coleman says the following about the book on «Bilingualism»: «This book on teaching youth to foreign languages is the most encompassing book and the great contribution and invention of the author» [3].

Thus, West's unconditional merit is the creation of a complete system of manuals that can serve as a model. He clearly defined the types of reading, justified the requirements for texts. But perhaps the most theoretical significance of the M. West method – he first considered the text as for reading and understanding the content. All this, of course, enriched the world methodology.

References:

1. Методика викладання іноземних мов у навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Миролюбов А. А. Майкл Уест і його методика навчання читання. *Іноземні мови в школі*. Москва. 2003, № 2 . С. 46-47, 54.
3. Coleman Algernon. The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: A Report Prepared for The Modern Foreign Language Study. New York: Macmillan. 1929.
4. Jalalov J. J. «Chet til o`qitish metodikasi»: *Foreign language methodology*. Tashkent: Ukituvchi, 2012. 2 nd ed. 438 p.
5. West, M., (1960) 'Learning to Read a Foreign Language', London: Longman (Fifth impression), P. 5.

Holoshchuk S. L., Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
Lviv, Ukraine

DEVELOPING LEARNERS' WRITING SKILLS IN AN ONLINE CLASSROOM

Over the past few month the spread of COVID-19 has immensely forced teachers of all educational institutions to increase the use of technology in the teaching-learning process. New teaching environment has brought new strategies and techniques to the classes. It fosters teachers to provide students with new learning approaches in a more meaningful and interesting manner and motivate them to learn while at the same time improving their language skills. While teaching reading, listening, writing and speaking can feel easier face-to-face in a number of ways, it is possible to adapt and teach the four skills successfully online. In this article, it will be discussed how this can be done with teaching writing online.

Teaching writing in an online environment requires that we plan for and design opportunities for students to engage with content, each other, and the lecturer. The processes we design and the tools that we use need to enable and encourage this range of interactions. There are many tools online that learners can use to help to develop their writing skills. Some of those tools encourage creative writing, some provide support and others provide feedback. Below you can find some useful online resources to help you reflect on which tools are the most appropriate for your teaching goals.

Storybird.com – lets anyone make visual stories in seconds. The platform curates artwork from illustrators around the world and inspire writers of any age to turn those images into original stories. Its unique features are: an extensive curriculum, multiple writing formats (from comics to picture books to poetry to longform), shared stories get expert feedback from teachers, professional editors, and authors.

Bookcreator.com is an open-ended, creative and cross curriculum tool which will help to create your own teaching resources or have your students get involved. You can export and share your book in any way that suits your classroom workflow. Students become more motivated as they create work for an audience beyond just their teacher. It has multiple unique and simple features to get the most out of the writing process.

Makebeliefscomix.com is a free online comic strip maker that allows you and your students to create black and white comic strips that are fun and easy to make and print. You can increase students' interest in English with reading, summary, and vocabulary exercises; or have students work in groups to create exciting projects! It also offers a wealth of resources for

teachers and parents to support comic creation and writing instruction and students can make a comic in one easy class session.

Writeandimprove.com is also a free resource which uses new technology developed at the University of Cambridge to mark English writing accurately. It scores student's work on the CEFR (Common European Framework of Reference) scale, giving it a level from A1 (lowest) to C2 (highest). It lets the students practise with realistic exam questions and use the feedback to improve their writing. Viewing graphs helps them see their progress and pay attention to the important areas.

The main writing task is recommended to be done at home. But then, as a follow up to it, you provide a feedback to the learner on the quality of their essay. This can be done orally in the next lesson or it could be given in oral or written form for the learner to review at home. Either way, it's a good idea to check learners have understood your feedback, as the message a teacher wants to convey is sometimes misunderstood.

Feedback is a powerful force, and there are ways to make the experience of providing and receiving it even stronger. Technology has the potential to make course feedback better – more effective, more engaging, more timely – but that won't happen automatically. Technology must be thoughtfully applied, not just used for the sake of using it. As a teacher you may have a variety of feedback tools already at your disposal, via your institution's online platform or learning-management system (LMS), such as Google Classroom, Blackboard, Moodle, Desire2Learn, or Canvas.

There are other tools you might find useful for giving feedback on written work in a digital environment:

Review tools in a word processing document enables teachers to correct errors with track changes. Learners can accept changes and edit work. Teacher can add comments to explain suggested changes. Learners may simply accept changes without understanding why. Teacher has to share it with the learner using another tool (e.g. email) unlike the next option below.

A shared document e.g. Google docs, PrimaryPad, allows teacher to receive peer editing and feedback. It shows a text in different colours to see who wrote what. Anyone can add comments and ideas which make the proofreading process more collaborative. You should remember that one learner can accidentally delete the work of another, although previous drafts can be found.

Interactive whiteboard provides feedback to the whole class. Students can actively discuss it but its limitation is that only a few sentences can be displayed at one time.

Another powerful and engaging way to strengthen your feedback quality is to ask your students. They are happy to tell you how they feel about your teaching methods or other aspects of the course, especially when granted anonymity. So why not ask what they think about your feedback practices? That can be done via a survey or a poll. By asking for their views, you are

helping put power in their hands over their own learning. And in the process you learn which feedback methods will work best for them.

Implementation of virtual tools to help develop students' writing skills requires knowledge and practice. Any tool you use helps students foster their writing skill in a cooperative and interactive way.

References:

1. Fiock H. and Garcia H. How to Give Your Students Better Feedback With Technology. ADVICE GUIDE. URL: <https://www.chronicle.com/interactives/20191108-Advice-Feedback> (дата звернення: 02.05.2020).
2. Giving feedback on written work in a digital environment. URL: <https://www.futurelearn.com/courses/online-tutoring/0/steps/40885> (дата звернення: 17.04.2020).
3. Redalyc. A Virtual Room to Enhance Writing Skills in the EFL Class. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/4994/499450631005.pdf> (дата звернення: 29.06.2020).
4. Nobrehttps C. Teaching skills online. URL: https://www.ugc.futurelearn.com/uploads/files/bf/64/bf6473b2-bfec-4363-876e-59fd87c9d799/Teaching_Skills_Online_FinalR2.pdf (дата звернення: 03.07.2020).
5. Teaching writing skills in online lessons. URL: <https://www.futurelearn.com/courses/online-tutoring/5/steps/720603> (дата звернення: 12.04.2020).

Гончар Т. О., викладач-стажист кафедри математики і фізики
Лаптева І. В., студентка

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

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КРИТЕРІАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Сучасна освітня концепція, відображена в державному освітньому стандарті освіти, висуває нові вимоги до системи педагогічної оцінки процесу і результатів шкільної освіти. Стандарт забезпечує формування змістовно-критеріальної основи оцінки результатів освоєння учнями освітньої програми основної загальної освіти. Реалізація цієї тези вимагає вивчення і встановлення особливостей оцінювання предметних, метапредметних і особистісних результатів освоєння конкретного

навчального предмета на основі використання критеріального підходу до оцінки навчальних досягнень учнів.

Методологічною основою цього підходу в навчанні є гуманістичні ідеї педагогіки, що йдуть від М. Монтеня, що розвитку в працях західно-європейських і українських філософів, відповідно до яких навчання повинно бути розвиваючим, в центр освітнього процесу ставиться активний учень, а призначення вчителя – партнерство і співробітництво в навчальній діяльності учня [с]. У концепціях навчання, що з'явилися в кінці ХХ століття, змінюється значення, роль і функції системи оцінювання. Пошуку ефективних підходів до оцінювання результатів навчання присвячені педагогічні дослідження Ш. А. Амонашвілі, Н. Ф. Тализіна, О. І. Ляшенко і ін. [6].

Необхідність використання критеріального підходу обґрунтована в сучасних дослідженнях і ін. [3]. У Концепції розвитку математичної освіти в, відзначається, що низька ефективність процесу навчання математики пов'язана, зокрема, з недостатньою розробленістю оціночних засобів і критеріїв до проміжної і державної підсумкової атестації різних груп учнів [2]. Державна підсумкова атестація здійснюється зовнішніми незалежними органами освіти. Проміжна ж внутрішня поточна оцінка, здійснювана вчителем математики і учнями в процесі освоєння навчального предмета, дозволяє організувати своєчасну корекцію і рефлексію, що вимагає від вчителя спеціальних знань, що дозволяють організувати оцінку досягнення запланованих результатів, яких навчають.

Теорія контрольно-оцінної діяльності в навчанні математики базується на досягненнях психології та педагогіки в цій галузі, враховує специфіку предмета і представлена в навчальних посібниках з методики математики А. А. Стояра, Л. М. Фрідмана, О. І. Скафи та ін. [4].

Стандарт освіти забезпечує «формування змістовно-критеріальної основи оцінки результатів освоєння учнями основної освітньої програми основної загальної освіти» [1, с. 5]. Реалізація цього тези вимагає вивчення і встановлення особливостей оцінювання досягнутих предметних, метапредметних і особистісних результатів освоєння конкретного навчального предмета на основі використання критеріально-орієнтованого підходу до оцінки навчальних досягнень учнів. Змістовність оцінки означає, що вона розкриває зміст і результати діяльності учня, а не фіксує кількість помилок.

Згідно зі Стандартом, досягнення запланованих особистісних результатів навчаються не підлягає підсумковій оцінці, їх контроль здійснюється в ході незалежних моніторингових досліджень, що визначають ефективність виховно-освітньої діяльності школи, однак в рамках системи внутрішнього оцінювання може бути обмежена оцінкою сформованості окремих особистісних результатів.

Можна зробити висновок про те, що вчитель має повний доступ до оцінювання результатів, що досягаються процесу вивчення навчальної

теми і до проміжних досягнутими результатами – підсумку вивчення навчальної теми, тобто має місце внутрішнє оцінювання. Воно включає стартову діагностику, поточний і тематичне оцінювання, портфоліо, внутрішньошкільний моніторинг освітніх досягнень, внутрішньошкільний моніторинг освітніх досягнень, проміжну і підсумкову атестацію учнів. Внутрішнє оцінювання дозволяє вчителю організувати своєчасну корекцію, що досягаються, рефлексію навчальної діяльності, надати які навчаються допомогу в досягненні запланованих предметних і метапредметних результатів.

Найважливіші функції виконує поточний оцінювання в процесі навчання, що обґрунтовано наступним. Об'єктом поточного оцінювання є плановані результати вивчення навчальної теми, з його допомогою встановлюється оцінка індивідуального просування в освоєнні навчальних тем курсу геометрії, воно відображає досягаються результати освоєння навчальної теми, а, отже, в сукупності, всього навчального курсу.

До численної групи, відносяться дослідження, в яких критеріальне оцінювання розглядається як процес порівняння досягнень учнів, з чіткими критеріями, заздалегідь відомими всім учасникам навчального процесу. Це трактування поняття критеріального оцінювання використовується в нашому дослідженні. Кожен з критеріїв оцінювання розглядається як деякий еталон, показник рівня володіння навчальним матеріалом, який має значення стимулу для підвищення навчальних досягнень учнів.

Учням надається можливість вибору виконання спеціальних завдань, перелік і критерії оцінювання яких, заздалегідь відомі учням в процесі вивчення теми; отримати при бажанні додаткову позначку і ін. Ці види оцінювання застосовуються на етапах відкриття і застосування знань, проте їх відрізняє ступінь самостійності, виявленої учням при виконанні певних завдань. Тому при заохочує оцінюванні завдання, як правило, виконуються індивідуально.

Процес критеріального оцінювання робить виставлення оцінок відкритим, дозволяє уникнути суб'єктивізму вчителя, у учні в цьому процесі формується оцінна самостійність, вони отримують і освоюють засоби управління своєю навчальною діяльністю, що сприяють розвитку: самосвідомості, здатності відкрито висловлювати і відстоювати свою позицію; готовності до самостійних вчинків, прийняття відповідальності за їх результати. Оцінювання, здійснюване за заздалегідь визначеними критеріями і показниками, знижує тривожність, яка часто виникає саме в ситуації невідомості і невизначеності. Якщо учні заздалегідь знають про критерії, за якими їх будуть оцінювати, вони, або готові до тому, що отримують заслужену оцінку, або постараються підвищити її. У зв'язку з цим критеріальне оцінювання опосередковано сприяє досягненню особистісних результатів при освоєнні предмета.

Введення в процес навчання критеріального оцінювання вносить свій внесок в усунення такої причини необ'єктивності педагогічної оцінки, як недостатня розробленість критеріїв оцінювання.

При побудові системи уроків в умовах критеріального оцінювання на перший план виходить завдання по виявленню динаміки в структурі навчальних досягнень учнів. Її вирішення можливе лише в процесі регулярного і систематичного критеріального оцінювання, результати якого дозволять вчителю своєчасно виявити причини помилок, що допускаються учнями, і вносити корективи в навчальний процес. Тому критеріальне оцінювання повинно бути природним чином «вбудовано» в процес навчання на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності: мотиваційно-цільовому, операційно-пізнавальному, контрольно-рефлексивному відповідно до дидактичної моделі критеріально-внутрішнього оцінювання навчальних досягнень учнів 7-9 класів у навчанні геометрії.

Отже, розглянуті поняття дозволяють дати трактування категорії критеріального оцінювання навчальних досягнень учнів у навчанні геометрії, як процесу співвіднесення ходу і результату діяльності учнів з діагностуються планованими результатами вивчення теми, заздалегідь відомими всім учасникам навчального процесу. Критеріальне внутрішнє оцінювання навчальних досягнень учнів 7-9 класів у навчанні геометрії направлено на оцінювання реалізованих і досягнутих результатів вивчення теми, здійснюється через такі види оцінювання, як формуюче, заохочуюче, підсумкове тематичне.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
2. Збірник інструктивно-методичних матеріалів для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій та основній школі (2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/19263-monitoring-2013>
3. Основи педагогічного оцінювання: [навчально-методичний посібник] / Т. М. Канівець. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 102 с.
4. Скафа О. І. Евристичне навчання математики : комп'ютерно-орієнтовані уроки : навчально-методичний посібник : 2-ге вид. / О. І. Скафа, О. В. Тутова. – Донецьк : ДонНУ, 2013. – 399 с.
5. Слесик К. М. Філософські основи освіти: конспект лекцій для студ. денної форми навч. інж.-пед. спец. / К. М. Слесик; за заг. ред. О. Е. Коваленко; Укр. інж.-пед. акад. – Харків, 2016. – 229 с.

6. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія / За ред. Ляшенко О. І., Жука Ю. О. – К.: Педагогічна думка, 2014.– 200 с.

Гончар Т. О., викладач-стажист кафедри математики і фізики
Молодчик О. В., студентка

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

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДИК НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У 5-9 КЛАСАХ

У психолого-педагогічній науці накопичений певний досвід використання дидактичних ігор в процесі навчання математики. Проте він стосується переважно навчання дітей молодшого шкільного віку та реалізується в початкових класах. Проблема підвищення ефективності навчання математики молодших школярів досліджувалися В. Захаровим та М. Менчинською. Психологічні фактори успішного навчання математики учнів 5-6-х класів та роль навчальних ігор розкрито в дослідженнях О. Кисіль та Л. Тополі. Наявні практичний досвід, певне теоретичне обґрунтування та дидактичне забезпечення використання математичних ігор для учнів основної школи в позаурочний час, що відображено в роботах таких авторів, як П. Германович, Є. Гік, А. Доморяд, Є. Дишинський, Б. Кордемський та ін. Існує практичний досвід та теоретичне обґрунтування використання дидактичних ігор на уроках математики в 5-6-х класах основної школи. У педагогічній літературі та періодичних виданнях часто зустрічаються приклади дидактичних ігор з математики і для учнів 7-9-х класів основної школи. Так, В.Г. Коваленко крім навчальних ігор для 5-6-х класів наводить приклади дидактичних ігор, які можна провести під час вивчення алгебри та геометрії основної школи, вказує на їх роль і функції в процесі навчання математики, описує основні їх структурні компоненти [1, 3].

На думку П. Підкасистого, «...дидактична гра – це така колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані виконанням одного завдання і орієнтують свою поведінку на позитивний успішний результат» [2, 69]. Визначення змісту дидактичної гри надає Н. Страздас: «Дидактична гра – це різновид комплексного, багатокomпонентного засобу формування педагогічної спрямованості, який дозволяє включати студентів в аналогії професійної діяльності. При цьому гру можна розглядати як

доцільно організовану педагогічну підсистему, ядром якої є навчання професії через спеціально підібрані педагогічні ситуації на матеріалі відповідного предмета» [3, 5].

Отже у дослідженні, ми будемо розглядати дидактичну гру як складне педагогічне явище, призначення якого полягає в імітації й моделюванні навчальних ситуацій через гру.

Дослідниця [5, 169] узагальнила основні вимоги, що висуваються перед дидактичною грою, такі: 1) наявність навчальної задачі (формування, уточнення, систематизація, розвиток певних знань, умінь і навичок, розвиток мислення, виховання певних якостей особистості тощо); 2) існування чітко сформульованої та вираженої проблеми з аргументацією мети і завдань діяльності; 3) наявність учасників гри, спільне завдання яких – аналіз навчально-ігрової ситуації і прийняття рішень відповідно до призначеної для кожного учасника ролі; присутність учителя, завдання якого – інформувати про хід гри, аналізувати прийняті учнями рішення, своєчасно коригувати дії учнів; 4) чіткий розподіл ролей серед учнів і визначення функцій кожного з них; відмінність між ролевими цілями (кожен учасник має певні обов'язки, які не повинен виконувати інший); 5) наявність системи об'єктивних стимулів (або мотивів), які спонукують учасників гри активно працювати на кінцевий результат; 6) створення особливих навчальних умов, так званої ігрової ситуації; 7) об'єктивність та однорідність умов, правил та обмежуючих факторів для всіх учасників дидактичної гри; 8) наявність вільного пошуку в грі, що базується на творчості та самодіяльності учнів; 9) доступність завдань дидактичної гри; 10) емоційність гри, наявність естетичного оформлення; 11) наявність елементів змагання між командами або окремими учасниками (що підвищує самоконтроль учнів, веде до чіткого виконання встановлених правил та активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів); 12) наявність невизначеності, а іноді й конфліктності, що надає грі полемічного характеру; 13) неможливість повної формалізації ситуації; 14) наявність динамічності під час розв'язування математичних завдань та виконання завдань гри.

Учителю для проведення дидактичної гри контролюючого характеру під час навчально-пізнавальної діяльності на уроках математики в 5-9-х класах необхідно:

1) залежно від етапу навчання визначити мету проведення контролю і його призначення;

2) дібрати доцільні запитання або задачний матеріал, на основі яких буде здійснюватися контроль знань, умінь і навичок дітей з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей;

3) визначитися у виборі форми контролю та форми проведення навчальної гри;

4) розподілити дібрані завдання між етапами гри залежно від виду і функцій контролю та ігрового задуму;

5) якщо того вимагає ігровий задум, повідомити учням, яку підготовчу роботу їм треба виконати, з яким домашнім завданням справитися.

Урок на якому проводиться дидактична гра дає вчителю можливість викликати у учнів інтерес до пізнання матеріалу і на цій основі поступово залучати їх до самостійної, творчої діяльності. Дидактичні ігри ефективні, так як дозволяють повною мірою реалізувати всі основні функції навчання: освітню, виховну і розвиваючу. Гра створює певний емоційний фон, дозволяє досягти колективної роботи класу, забезпечуючи доступність, наочність, активність, самостійність вивчення навчального матеріалу, в кінцевому розрахунку підвищує якість знань.

Дидактичні ігри дають можливість вчителю внести проблемність у навчання, підвищують пізнавальний інтерес, здійснюють самоконтроль та самокорегування пізнавальної діяльності. Успішне проведення гри веде до розвитку пізнавальної самостійності учнів. В грі учень перетворюється в головну фігуру всього навчально-пізнавального процесу, що й робить навчання по справжньому цікавим.

При систематичному проведенні дидактичних ігор та використанні ігрових моментів на уроках математики суттєво підвищився рівень пізнавального інтересу учнів до вивчення математики. В експериментальному класі кількість учнів з високим рівнем пізнавального інтересу збільшилась на 13 %, з середнім на 18% та з низьким зменшилась на 33% відносно від контрольного. Педагогічний експеримент підтвердив, що застосування дидактичних ігор є дієвим засобом у формуванні пізнавального інтересу до предмету математики.

Література:

1. Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики / В. Г. Коваленко – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
2. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. общество России, 1999. – 354 с.
3. Страздас Н. Н. Система дидактических игр как средство формирования педагогической умелости и направленности: Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 1980. – 15 с.
4. Сухарева Л. С. Дидактичні ігри на уроках математики. 7-9 класи. – Харків: Основа, – 2006. – 144 с.
5. Тополя Л. В. Дидактичні ігри, їх види, цільове призначення і функції в навчальному процесі // Дидактика математики: проблеми дослідження. – Міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк: ТЕАН, 2001. – Вип.16. – С. 167-173.

Гончар Т. О., викладач-стажист кафедри математики і фізики
Яценюк М. С., студентка

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

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства неможливо увявити процес наукового пізнання без застосування математичного апарату, саме тому одним з головних завдань математичної освіти є забезпечення математичної грамотності школярів, тобто забезпечення готовності і здатності учнів вирішувати життєві завдання за допомогою математики. В епоху розквіту різноманітних фінансових інструментів не лише бізнесмени та економісти, але і просто освідченні громадяни повинні мати можливість у доступній формі ознайомитися з основами техніки порівняння вигод та втрат від фінансових операцій. Наприклад, дуже часто використовуються такі поняття: «знижка становить 20%»; «банк нараховує 10% річних»; «рівень інфляції становить 8% на рік»; «комісія від оплати 3%» тощо.

Відсотки – це одне з математичних понять, які часто зустрічаються в повсякденному житті. Вони з'явилися в світі через практичну необхідність при розв'язуванні деяких задач, в основному економічних. Ще в давнину доводилось рахувати борги у відсотках. Отже, на сьогодні розуміння відсотків і вміння їх обчислювати необхідні кожній людині, це сприяє «входженню» в сучасне інформаційно-економічне середовище, тому що ця тема торкається всіх сторін нашого життя: наукової, господарської, економічної, фінансової, демографічної та інших.

Прикладні задачі на відсотки демонструють практичне застосування математичних ідей і методів. Отже при вивченні теми «Відсотки» надається можливість реалізації прикладної спрямованості математики. Бо необхідною умовою формування компетентностей є діяльнісна спрямованість навчання, яка передбачає постійне включення учнів до різних видів педагогічно доцільної активної навчально-пізнавальної діяльності, а також практична його спрямованість. Доцільно, де це можливо, не лише показувати виникнення математичного факту із практичної ситуації, а й ілюструвати його застосування на практиці. Формуванню математичної та ключових компетентностей сприяє встановлення та реалізація у навчанні математики міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, а саме: змістово-інформаційних, операційно-діяльнісних і організаційно-методичних. Їх використання посилює пізнавальний інтерес учнів до навчання і підвищує рівень їхньої загальної культури, створює умови для систематизації навчального

матеріалу і формування наукового світогляду. Учні набувають досвіду застосування знань на практиці та перенесення їх в нові ситуації.

Проблему прикладної спрямованості навчання математики досліджували В. Швець, В. Коваль, З. Слєпкань, П. Чернецький тощо. В шкільному курсі математики відсотки вивчають в 5 (знаходження відсотків від числа та знаходження числа за його відсотком) і 6 (знаходження відсоткового відношення двох чисел) класах. Систематизація знань і вмінь учнів, пов'язаних з розв'язанням різних типів задач на відсотки відбувається перед вивченням складних відсотків на етапі повторення в 9 класі.

В силу вікових особливостей учнів 5-6 класів, більшість з них утруднюються повністю засвоїти тему «Відсотки», а перерва в 2 роки (7-8 клас) сприяє забуванню учнями вивченого матеріалу. Дана тема вважається досить важкою та проблемною для учнів і для вступників у ЗВО. Навіть у вищій школі часто виявляється, що, стикаючись з відсотками, багато студентів почуваються невпевнено.

Наскрізна лінія «Підприємливість і фінансова грамотність» [1] в курсі математики пов'язана з розв'язуванням практичних задач щодо планування господарської діяльності та реальної оцінки власних можливостей, складання сімейного бюджету, формування економного ставлення до природних ресурсів. Вона реалізується під час вивчення відсоткових обчислень, рівнянь та функцій.

Здійснено логіко-дидактичний аналіз теми «Відсотки» за чинними підручниками; встановлено, що на її вивчення відведено недостатньо часу, хоч вона є досить складною для сприймання учнями. Отже, завданням вчителя при реалізації прикладної спрямованості навчання стає добір таких засобів, методів, організаційних форм навчання, використання яких дозволяє не лише успішно оволодівати знаннями, а й вчити самостійно їх здобувати, формувати критичне і творче мислення, розкрити творчий потенціал учня, його інтелектуальні здібності.

Систематизовано відомості про основні типи задач на відсотки у шкільному курсі математики, методи їх розв'язання та складено систему прикладних задач для вивчення кожного з типів задач. Велике практичне значення має вміння розв'язувати задачі на відсотки, оскільки поняття відсотка широко використовується в різних сферах діяльності людей. Тому розв'язування прикладних задач при вивченні теми «Відсоткові розрахунки» дає можливість вчителю формувати в учнів математичні компетентності та допомагає їм засвоювати факти суміжних предметів. Особливої уваги потребує тема «Відсотки та середнє арифметичне». В результаті її вивчення учні ознайомляться із поняттям відсотка, вмітять знаходити відсоток від числа, число за його відсотком, середнє арифметичне та середнє значення величин. Поняття відсотка є важливим у набутті грамотності поведінки із фінансами.

Цей термін фігурує в курсі «Родинні фінанси». Тобто, на уроках математики учні розвивають вміння і навички роботи із відсотком, а на дисципліні за вибором знаходять більш прикладне його застосування. Окрім того тут вони чітко визначають де, як і навіщо застосовувати відсотки у різних фінансових сферах життя [2].

Встановлено, що курс за вибором «Родинні фінанси» не лише демонструє зв'язок математики і повсякденного життя, а й сприяє становленню соціалізованої особистості, оскільки працюючи у команді, учні вчать взаємодіяти один з одним, розподіляти обов'язки, брати на себе відповідальність за прийняте рішення, знаходити компроміс у разі виникнення конфлікту, аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності. родинними і власними статками, формування навичок раціонального використання грошових ресурсів родини. Адже розвиток ринкової економіки передбачає активну участь громадян в різних сферах фінансового життя країни. В усіх соціально-економічних процесах, що відбуваються в нашій країні зростає роль сім'ї. Саме у родині закладаються основи буття людини, її моральні та світоглядні якості, формуються навички вмілого господарювання. Фінансова грамотність допомагає домогосподарствам ефективно планувати і використовувати особистий бюджет, приймати рішення у сфері фінансів, виходячи зі своїх інтересів; орієнтуватися в послугах і продуктах, що пропонуються фінансовими установами.

Разом з тим, кожна сучасна людина намагається забезпечити себе та свою родину від негативних наслідків економічних коливань, створюючи особисту систему фінансової безпеки. Це обумовлює необхідність формування в учнів основної школи знань та практичних навичок з питань фінансової грамотності, що є основою фінансової безпеки. Від рівня фінансових знань залежить економічний добробут кожного громадянина, родини і суспільства в цілому.

Сучасне життя робить задачі на відсотки актуальними, оскільки сфера практичного застосування відсоткових розрахунків постійно розширюється. Питання інфляції, підвищення цін, зростання вартості акцій, що стосуються кожної людини в нашому суспільстві. Найрізноманітніші життєві ситуації, пов'язані з фінансами: планування сімейного бюджету, вигідного вкладення грошей в банки, вибір оптимальної процентної ставки по кредитах і багато інших, неможливі без вміння виробляти нескладні відсоткові обчислення.

Завдання сучасного вчителя математики – зробити так, щоб необхідні суспільству освітні цінності, зокрема і фінансова грамотність, стали надбанням кожного учня. Розглядаючи фінансову грамотність у контексті сімейних цінностей, приділяється значну увагу задачам про сімейний бюджет. Розв'язування задач про розподіл фінансів у родині та самостійне складання учнями відповідних задач сприяє кращому розумінню фінансових операцій. Розв'язування таких задач веде до формування в учнів знань, вмінь та навичок використання математич-

них знань в фінансовій сфері практичної діяльності, розкриває предметні зв'язки та роль математики у теорії фінансів, формує пізнавальний інтерес до вивчення математики, підвищує якість математичної підготовки учнів.

Навчальний курс має прикладний характер. Програма передбачає використання діяльнісного підходу при навчанні учнів. Практичні роботи, навчальні ігри, проекти є важливою складовою занять і дозволяють їм не лише краще запам'ятати вивчений матеріал, а й стати активними учасниками змодельованих навчальних ситуацій. Це дасть можливість сформувати в школярів навички, необхідні для забезпечення власного економічного добробуту і добробуту своєї родини. Це означає, що учням доведеться використовувати свої математичні компетентності під час вирішення практичних завдань.

Література:

1. Наскрізна лінія «Підприємливість і фінансова грамотність» на уроках математики [Електронний ресурс]. – 2019. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/naskrizna-liniya-pidpriemlivist-i-finanova-gramotnist-na-urokah-matematiki-105561.html>
2. Фінансова грамотність. Фінанси. Що? Чому? Як?: робочий зошит для учня / авт. кол. – К., 2019. – 160 с.

Зозуля К. В., викладач кафедри початкової і професійної освіти

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

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Хореографічне мистецтво здатне забезпечити розвиток індивідуальних здібностей дітей. Молодший шкільний вік привертає найбільший інтерес, так як саме у цьому віці закладається основа особистості. Хореографічне мистецтво є одним із засобів всебічного розвитку молодших школярів. Воно об'єднало у собі музику, ритміку, образотворче мистецтво, театр та пластику рухів.

Для оволодіння мистецтвом танцю потрібно володіти певними здібностями. Для занять у хореографічному колективі проводять відбір дітей під час якого звертають увагу на зовнішні сценічні дані вступника, проводять перевірку його професійних фізичних даних, таких як стан стоп (у тому числі підйому), виворотність ніг, гнучкість тіла,

стрибок, танцювальний крок. Правильний відбір дітей для навчання танцю і успішне вирішення завдань навчально-виховної роботи можливі тільки при ретельному вивченні їх анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей. Отримані дані роблять можливим диференційований підхід до дітей з різним рівнем вікового розвитку в процесі навчання і виховання і, як правило, призводить до значного педагогічного ефекту.

Анатомо-фізіологічними та психологічними особливостями прийнято називати віковими особливості того чи іншого вікового періоду. Розглянемо фізіологічні особливості навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік прийнято вважати з 6-7 років до 10-11 років. У цей період відбувається подальший фізичний та психологічний розвиток дитини.

Велике значення для занять танцями має зріст. Зріст та розвиток дітей у молодшому шкільному віці йдуть безперервно, але темпи зростання і розвитку не збігаються.

Виділяють декілька вікових періодів через хвилеподібність темпів зростання і розвитку дитини. Такі періоди прийнято називати періодами витягування: до 1 року, з 3 до 7 років, з 11-12 років до 15 років: а періоди уповільнення росту – періодами округлення: з 1 до 3 років і з 7 до 10-11 років [1]. Приблизно до 10 років дівчата та хлопчики ростуть однаково. У 8-9 років у дівчат настає предпубертативний період, або період дитинства, у хлопців він настає пізніше та триває до 9-10 років [4]. Кістна система у молодшому шкільному віці ще не остаточно сформована. Ще не завершено окостеніння хребта, грудної клітини, таза та кінцівок. Це відкриває можливості для правильного фізичного виховання і для занять хореографією. Хребет гнучкий та податливий, при тривалому неправильному положенні тіла можливе його викривлення. Тому необхідно стежити за правильною поставою і ходою [3].

З точну зору навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку великий практичний інтерес становить прогнозування зростання та змін пропорцій тіла дітей молодшого шкільного віку у процесі їх розвитку. Виділяють три типи структури людини в залежності від співвідношення довжини тіла, тулуба і кінцівок: перша форма – *мезоморфний* – являє собою середню форму будови тіла, проміжну між двома попередніми; друга форма – *брахіморфна* – характеризується відносно довгим і широким тулубом і порівняно короткими ногами і руками; третя форма – *доліхоморфна* – характеризується відносно вузьким тулубом, плечима і тазом і відносно довгими ногами і руками, причому саме тулуб порівняно короткий [2, с. 74-75]. У хореографії перевага віддається доліхоморфного і мезоморфному типам складання.

Не тільки правильна статура, але і співвідношення ваги, зросту та округлості грудної клітини відіграють значну роль при виконанні

багатьох складних рухів. Для занять хореографією важливо мати не тільки пропорційну будову тіла, але і правильну поставу.

Діти молодшого шкільного віку мають достатній рівень психічного розвитку, але дуже збудливі. Саме у ці роки для дітей характерні емоційність та багата уява, але слабка стійкість уваги і на заняттях діти швидко втрачають темп і ритм.

Молодші школярі в цьому віці володіють в основному наочно-образним характером запам'ятовування, тому особистий показ рухів педагогом найбільш ефективний. Характер ще тільки складається, але діти вже мають деяку наполегливість, здатні ставити перед собою певні цілі. Найбільш сприятливий вік для сприйняття руху в хореографії – 10-11 років. У молодшому шкільному віці можна спостерігати недостатню розвиненість координації рухів та орієнтацію у просторі. При цьому потрібно зазначити, що у дівчаток процес освоєння рухів більш точний, ніж у хлопчиків в тому ж віці [5, с. 17].

Під час роботи з молодшими школярами слід відводити місце іграм та нескладним масовим танцям. Саме так тіло дитини можна підготувати до традиційних рухів класичного танцю. За допомогою правильно підібраних вправ можна сприяти виправленню деяких недоліків у корпусі, ногах, розвинути виворотність, покращити стан ступнів, розвинути розтяжку, гнучкість корпусу [5, с. 17].

Під час занять хореографією з дітьми молодшого шкільного віку виникає складність поєднати дівчаток та хлопчиків. Діти молодшого шкільного віку соромляться одне одного, інколи бояться становитися в пари та не бажають брати за руки один одного. Одна із головних задач вчителя-хореографа навчити дітей простим, дружнім та партнерським відносинам. Саме так відбуватиметься зростання культури поведінки та спілкування.

У віці 6-7 років педагогу-хореографу необхідно більше уваги приділяти музично-ритмічним сюжетним іграм, відтворенню елементів різних обрядів, інсценізації пісень, які активізують інтерес молодших школярів до мистецтва, оскільки у цьому віці домінує виразна та зображувальна моторика.

У 8-9 років анатомічно дозріває руховий механізм та загальний розвиток моторики спрямовується на поступове оволодіння можливостями координації й укріплення динамічного стереотипу руху. У цьому віці вчитель-хореограф повинен робити акцент на вивченні більш складних танцювальних елементів, умінні аналізувати, інтерпретувати й відображати особливості мистецьких творів засобами рухової діяльності.

Перебудова моторного апарату відбувається у дітей 10-и років. У цей час відбувається порушення гармонії рухів, може з'явитися незграбність та вайлуватість. Тому одним із головних завдань вчителя-хореографа під час проведення занять з хореографії не відпрацьовувати рухи, а у формуванні естетичності. Молодші школярі цього вікового

періоду повинні навчитися реагувати рухами на зміну фраз, характер музики, імпровізувати й драматизувати [5, с. 19-20].

Таким чином, у молодшому шкільному віці заняття хореографією, позитивно впливають на різні психічні процеси, допомагають дітям фізично зміцнитися. Під час занять діти набувають правильної постави, стають більш граціозними та підтягнутими; культура поведінки дітей стає вищою. Головним завдання педагога-хореографа є виховання здорової та радісної дитини, щоб заняття хореографією приносили їй радість та задоволення, допомогли їй ставати активною, творчою, рухливою та спритною.

Література:

1. Гальперин С.И. Анатомия и физиология человека. Москва : Высшая школа, 1974. 468 с.
2. Головацький А.С., Черкасова В.Г. Анатомія людини : підруч. для студентів вищ. мед. навч. закл. IV рівня акредитації : у 3 т. / за ред. Головацький А.С. Вінниця : Нова книга, 2017 Т. 1. 367 с.
3. Особенности обучения бальному танцу младших школьников. Название с экрана. URL: <https://infourok.ru/osobennosti-obucheniya-balnomu-tancu-mladshih-shkolnikov-3791999.html>
4. Розвиток статевої функції у дітей. Назва з екрана. URL: https://pidru4niki.com/12980108/meditsina/rozvitok_statevoyi_funktsiyi_ditey
5. Тараненко Ю.П. Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі хореографічної діяльності : навч.-метод. посіб. Мелітополь : ПП Скребейко П.В., 2017. 84 с. URL: <https://dspace.bdpu.org/bitstream/123456789/606/1/Taranenko%20YU.%20P.%20Rozvytok%20khudozhn%20CA%B9o-tvorchykh%20zdibnotey%20molodshykh%20shkolyariv%20u%20protsesi%20khoreohrafic hnoiy%20diyal%20CA%B9nosti.pdf>

Івахно Н. О., аспірантка кафедри української літератури,
методики її навчання та журналістики

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Чернігівська область, Україна*

АНТРОПОНІМИ ЯК СКЛАДНИК ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ, СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Проблема вивчення антропонімів як одного із важливих складників художнього твору актуальна, адже дослідження власних назв тісно пов'язане із образним наповненням, тематикою й проблематикою, композиційними, жанровими та стильовими особливостями тексту, а також сприяє глибшому його аналізу. На сьогодні методика шкільного вивчення літературного тексту з поглибленим дослідженням антропонімів, як і більшості літературних онімів, потребує спеціальної розробки.

Антропоніміка (від грец. *anthropos* «людина», *онума* «ім'я») – «спеціальна історична дисципліна, розділ ономастики й лексикології, що вивчає власні імена людей, спадкові особові назви, прізвища, прізвиська, а також псевдоніми й криптоніми» [3]. Антропоніми – найчисельніша група літературно-художніх онімів у творах. Основною функцією цих назв є номінація персонажів художнього тексту. Проблема імені відома ще з міфології: «Назвати на міфічному рівні означає оживити, дати право на існування» [6, с. 193]. Наприклад, О. Слоньовська переконана, що ім'я – міфологізована категорія. Міф імені в літературі дослідниця вбачає в тому, що «письменники до імен своїх героїв чи героїнь підходять дуже уважно, за потреби навіть міняючи їх у процесі написання твору» [6, с. 202].

Літературні найменування безпосередньо пов'язані з епохою, у яку написано художній текст, залежать від стильових пріоритетів. Наприклад, «драма доби модернізму повертає традицію красномовних імен-характеристик. Митці модерної доби створюють образи-символи, герой перестає бути просто людиною, перетворюючись на втілення певного ідейно-філософського концепту» [5, с. 169]. У межах реалізму широко вживаним є іменування персонажів, які належать до нижчих верств населення. Письменники-реалісти використовують реальні народні імена, що побутували серед селянства, надаючи відгінку достовірності описаним подіям. Яскравий приклад – епізод із повісті «Кайдашева сім'я», у якому Лаврін пропонує Карпові свататися до дівчат, називаючи ряд жіночих імен: Палажка, Хівря, Вівдя, Химка, Олена, Одарка, Хотина, Ганна, Мотря.

Літературні оніми часто мають реальних прототипів. У цьому випадку варто говорити про дейктичну функцію власної назви. Показовими можна вважати сім'ю Кайдашів із однойменної повісті І. Нечуя-Левицького, Івана Дідуха – героя новели В. Стефаника «Камінний хрест», головних героїв трагікомедії І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля», повісті О. Довженка «Зачарована Десна», роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Використання таких літературних найменувань надає твору реалістичності.

Інша ознака власної назви – символічність. Найяскравішим іменем-символом серед персонажів української літератури є Катерина. Носіями цього художнього антропоніму, як правило, стають нездолені жінки, трагедія яких суголосна трагедії Шевченкової покритки Катерини. На думку Л. Белея, саме від відомої поеми бере початок традиція уживання цього імені в українській літературно-художній антропонімії. Першою цей символ використала Марко Вовчок, назвавши Катрею дівчину-покритку в оповіданні «Данило Гурич» [1].

Прізвища Сірко й Мороз у романі Івана Багряного «Тигролови» стали символами козацької доби, патріотизму, волелюбності. Автор використовує ці відомі в історії України прізвища, щоб показати силу та мужність українців в екстремальних умовах чужого краю, їхню тугу й любов до рідної землі [4, с. 30].

Власна назва іноді може бути промовистою з погляду походження чи соціального статусу персонажа. У художній літературі прізвища на -ський вживаються для називання персонажів шляхетського, аристократичного походження (наприклад, Стальський, Брикальський, Шнадельський, Кшивотульський із роману І. Франка «Перехресні стежки» або Гуляницький, Красовський та Націєвський із трагікомедії І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля»). Прізвисько головної героїні однойменної п'єси І. Котляревського Наталки Полтавки виконує образну й хронотопну функції: вказує на територію проживання, місце дії всього твору, а літературне найменування Наталка як просторічна форма імені Наталія характеризує героїню як просту сільську роботяшу дівчину.

Літературні антропоніми виконують також словесно-образну функцію: прізвища Лушня, Матня, Пацюк (роман Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?») утворені від загальних назв, що мають не зовсім приємне значення (лушня – кривий кусок дерева, матня – скрутне становище, пацюк – шкідливий ссавець). Не дивно, адже й персонажі – носії цих найменувань – виконують соціальну роль злодіїв, убивць.

Вивчення літературно-художніх антропонімів слід здійснювати насамперед у процесі пообразного, словесно-образного, хронотопного аналізу літературного тексту [2].

Для ефективності такої роботи важливо сформувані в учнів систему літературознавчих компетенцій:

Учні повинні знати:

- різновиди антропонімів;
- художні особливості антропонімів у літературних творах, передбачених для вивчення шкільною програмою;
- функціональну роль антропонімів у тексті, мету їх використання;
- особливості застосування шляхів аналізу художнього твору у зв'язку із поглибленим вивченням антропонімів.

Старшокласники повинні вміти:

- виокремлювати в літературному тексті функціонально навантажені антропоніми;
- визначати художні властивості та функції антропонімів у творах;
- пояснювати роль антропонімів у процесі аналізу окремих елементів твору (сюжету, хронотопу, образів-персонажів, тематики та проблематики, жанрових та стильових особливостей тощо);
- давати цілісну оцінку літературному твору з урахуванням функціональних можливостей антропонімів, використаних у ньому.

Отже, саме антропоніми становлять найбільш кількісну групу онімів у творах художньої літератури й виступають засобами творення образів-персонажів. Іменування героїв указує на їхню соціальну, національну належність, виконує образну, словесно-образну, стильову, хронотопну, символічну та інші функції, створює загальний колорит твору.

Література:

1. Белей Л. Літературно-художні імена-символи. *Культура слова*. Вип. 46-47. Київ: Наукова думка, 1996. С. 63–67.
2. Бондаренко Ю. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 392 с.
3. Дзира Я. І. Антропоніміка Енциклопедія історії України / редкол.: В. А. Смолій та ін. Київ: Наукова думка, 2003. Т. 1. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Antroponimika>
4. Лавер О. Г. Символічна функція літературно-художніх антропонімів у романі Івана Багряного «Тигролови». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2014. Вип. 2. С. 28–32.
5. Сізова К. Л. Ономастична характеристика як складова портрета героя у драматургії. *Культура народів Причорномор'я*. 2011. № 214. С. 168–170.
6. Слоньовська О. Слід невловимого Прометей (Міф України в літературі української діаспори 20-х – 50-х років ХХ століття): монографія. Вид. 2-ге. Івано-Франківськ: Плай; Коломия: Вік, 2007. 688 с.

Колечинцева Т. С., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри природничо-наукової підготовки

*Херсонська державна морська академія
м. Херсон, Україна*

ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Створення єдиного європейського простору вищої освіти потребує від сучасної української освіти підвищення якості навчання, підбір відповідних методик і способів контролю ефективності навчання. До найбільш популяризованих та пріоритетних способів перевірки та оцінки знань і вмінь здобувачів вищої освіти у світовій практиці відноситься тестування. Такий вид контролю викладач може використовувати протягом навчального року, отримувати об'єктивну картину досягнень здобувачів вищої освіти.

Доцільність застосування тестових методик контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів з фізики ґрунтується на врахуванні таких основних їх переваг як більш висока об'єктивність; диференційованість оцінки, отриманої за результатами тестування; порівняно висока ефективність; можливість виявлення точності отриманого результату.

Крім того, до явних переваг тестів при здійсненні контролю можна віднести: можливість оперативного одержання інформації про ступінь засвоєння знань і вмінь; наочність у просуванні кожного до мети; значний потенціал для розвитку у студентів вмінь самоконтролю; можливість вчасно виявити напрямки коригування знань і вмінь здобувачів вищої освіти; підвищення їх мотивації за рахунок більш повної інформації про власні досягнення. Особливого значення такі переваги тестів набувають для такого предмету як фізика, зміст якого є основою для подальшого засвоєння спеціальних дисциплін.

Практика показує, що тестування як метод контролю може бути використаним для проведення попереднього, поточного і підсумкового контролю знань і вмінь студентів з фізики.

За К. Ігенкампом «Тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибірка поведінки, що репрезентує передумови або результати навчального процесу. Повинна максимально відповідати принципам співставлення, об'єктивності, надійності, валідності виміру, повинна пройти обробку і інтерпретацію і бути готовою до використання у педагогічній практиці» [1]. Ми вважаємо, що тестування можна розглядати і як процес дослідження знань та вмінь з метою виявлення помилок і визначення відповідності між досягнутими результатами та запланованими у предметній галузі.

Щодо визначення поняття тест, то під тестом розуміємо систему завдань певного змісту, різного рівня складності, яка дозволяє ефективно оцінити рівень сформованих знань та вмінь здобувачів вищої освіти.

Тести можна класифікувати за: 1) процедурою створення: стандартизовані; нестандартизовані. 2) предметною областю застосування: монопредметні (перевірка знань та вмінь з одного предмету); поліпредметні (в якості складових елементів входять монопредметні тести); міжпредметні (побудовані для перевірки міжпредметних та надпредметних знань та вмінь). 3) метою використання: знання на початку навчання (тест вхідного контролю); знання, отримані у процесі навчання (поточне та рубіжне тестування); виявлення прогалин знань та вмінь (діагностичний тест); підсумкові знання (підсумковий тест). 4) навчальні тести; 5) тести-тренажери.

Залежно від оформлення поля відповіді фахівці розрізняють три класи тестових завдань: 1) відкриті – відповідь не задана ні тому, хто тестується, ні тому, хто перевіряє; 2) напівзакриті, у яких відповідь відома тільки обробнику; 3) закриті – відповідь задана і тому, хто тестується, і тому, хто обробляє результати тестування. Для забезпечення автоматизованого способу перевірки правильності відповідей, найбільш вдалою формою тестів є закриті тестування. Воно дає можливість закодувати відповідь і визначити ступінь її ідентичності до вірної.

Особливий інтерес для дослідження являло питання про класифікацію тестів відповідно до цілей навчання студентів фізики. В ході опрацювання літературних джерел було з'ясовано, що найбільш детально це питання висвітлено в роботі О. Чубарук [2], яка закриті тестові завдання (ТЗ) представляє у вигляді наступних видів: ТЗ на ідентифікацію (ототожнення, порівняння, уподібнення); альтернативні ТЗ; ТЗ, що передбачають вибір відповіді; ТЗ, що передбачають вибір відповіді на основі асоціації; ТЗ, що передбачають вибір відповіді на основі доповнення; ТЗ, що передбачають вибір відповіді на основі підстановки; ТЗ, що передбачають вибір відповіді розширення; ТЗ на встановлення зв'язку; ТЗ на перестановку; ТЗ на репрезентацію; ТЗ на групування; ТЗ на співставлення; ТЗ на узагальнення; ТЗ на оцінку інформації; ТЗ на завершення в поєднанні з альтернативним вибором; ТЗ на питання-відповіді; ТЗ на виправлення; ТЗ на трансформацію; ТЗ на розміщення; ТЗ на відновлення відповідностей; ТЗ множинного вибору; ТЗ, в яких назва поняття, частково її визначення та найхарактерніші ознаки представлені як завдання з множинним вибором [2]. Для нас така різноманітність форм закритих тестових завдань виявилась цінною з тих причин, що дає змогу урізноманітнити контрольні завдання для діагностування знань та вмінь студентів, деякі з перелічених можна створювати на платформи Moodle. Ми вважаємо, що такі види тестів доцільно застосовувати на заняттях з фізики, так як вони дають можливість виявляти не тільки рівень засвоєння нової інформа-

ції, а й контролювати зміни, що відбуваються у розвитку мислення та ціннісно-емоційної сфери здобувача вищої освіти.

Діяльність із розробки системи тестових завдань має відбуватись поетапно і включати: 1) визначення мети тестування і вибір підходів до складання тестів; 2) визначення рівнів складності тестових завдань для виявлення відповідних рівнів навчальних досягнень здобувачів вищої освіти; 3) дотримання етапів при створенні тестів: відбір змісту навчального матеріалу, рівень засвоєння якого буде перевірятися; складання тестових завдань для виявлення навчальних досягнень студентів, характерних для кожного з репродуктивного, конструктивно-варіативного та творчого рівнів компетентностей; апробація розроблених тестових завдань; аналіз результатів виконання тестових завдань студентами та корекція їх змісту; повторна апробація та врахування результатів застосування тестових завдань на практиці у остаточному варіанті їх змісту; стандартизація та унормування тестів; підготовка матеріалів для масового тестового контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти.

Розробка процедури тестового контролю знань передбачає вибір найбільш раціональної структури тестових завдань. Ми зупинились на підході А.М. Майорова [2], який визначає структуру тесту таким чином: інструкція; текст завдання (питання); правильна відповідь.

Не зважаючи на те, що створення тесту є дуже копіткою роботою, тестові завдання не сприяють розвитку мови, не можна оцінити процес отримання кінцевого результату, тести використовуються обов'язково разом з іншими формами контролю, можна стверджувати, що тест має більш високу ступінь об'єктивності за рахунок стандартизації питань та відповідей, процедури проведення тесту та оцінювання.

Результати спостережень та анкетування за відношенням до тестування з фізики здобувачів вищої освіти Херсонської морської академії вказали на зацікавлене ставлення здобувачів вищої освіти до цієї процедури. Тестування є мотивуючим фактором, що активізує розумову діяльність студентів та їх позитивне відношення до контрольно-оцінювального етапу навчальної діяльності.

Література:

1. Игенкамп К. Педагогическая диагностика: перю с нем. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
2. Майоров А. М. Мониторинг учебной эффективности // Школьные технологи. 2000. № 1. С. 96-131.
3. Тестове оцінювання на заняттях з української мови: теорія і практика : метод. посібник / [укладач О. В. Чубарук]. – Біла Церква, КОППОК, 2003. – 184 с.

Крачковська О. О., студентка I курсу магістратури
Навчально-наукового інституту педагогіки

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

Вступ. В основі Державного освітнього стандарту лежить компетентнісний підхід. Однією зі складових цього підходу є соціальна компетентність.

Соціальна компетентність складається зі знання норм і правил спілкування і поведінки в суспільстві, знання власних особистісних особливостей, прагнення проявляти себе в соціально схвалюваній діяльності, ціннісного ставлення до себе і іншої особистості.

Молодший шкільний вік є ефективним для розвитку соціальної компетентності, так як в даний період в учнів відбуваються зміни в психічній та соціальній сферах. Основним видом діяльності молодшого школяра стає навчання, в процесі якого відбувається придбання нових знань, умінь і навичок. Саме це дозволяє найбільш ефективно впливати на процес розвитку соціальної компетентності.

Виклад основного матеріалу. В умовах соціально-економічних змін освіта ставить перед собою завдання дати дітям певний рівень знань і вмінь, які б допомогли їм розвинути здатність жити в сучасному суспільстві, досягати значущих цілей, ефективно взаємодіяти зі своїм оточенням, вирішувати життєві проблеми та адекватно розмірковувати над власними діями.

Розглядаючи сутність соціальної компетентності, багато дослідників визначають її як знання, вміння та методи (моделі, зразки, сценарії) поведінки в різних сферах суспільного життя людини.

На наш погляд найбільш точним є визначення соціальної компетентності, яке дає В. Н. Куніцина (1995): соціальна компетентність – це система знань про соціальну реальність та себе; система складних соціальних вмінь та навичок взаємодії, сценарії поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко адаптуватися та адекватно приймати обґрунтовані рішення, враховуючи дану ситуацію.

Г. Е. Белицька (1995) визначає структуру соціальної компетентності та виділяє в ній наступні компоненти: 1) мотиваційний компонент; 2) пізнавальний компонент; 3) поведінковий компонент.

Вчені вважають, що шляхи та умови, які застосовуються для покращення соціальної компетентності в одному суспільстві не підходять для використання в іншому.

Молодший шкільний вік – етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання в початковій школі. Цей період є сприятливим для формування якостей особистості учня. Це пов'язано багато в чому з особливостями віку, новою соціальною ситуацією розвитку, переходом до нового соціального стану дитини в статус школяра. На основі навчальної діяльності у дитини формується новий тип відносин з людьми, зростає значимість міжособистісних і ділових відносин.

Одним з важливих шляхів розвитку соціальної компетентності вважається формування в учня знань про способи поведінки і взаємодії в кожному з цих середовищ. Молодшого школяра необхідно цілеспрямовано знайомити з традиціями, виробленими в школі, правилами поведінки, нормами взаємодії з однолітками і дорослими в різних життєвих (а не тільки шкільних) ситуаціях.

Процес формування соціальної компетентності в учнів в освітньому середовищі виконує ряд функцій: виховну, пропедевтичну, здоров'язберігаючу, інтегруючу, захисну, профілактичну.

Компетенції – особистісні якості, що формуються в молодшому шкільному віці, і відповідні їм прояви в поведінці доцільно розділяти на наступні три групи:

- компетенції – особистісні якості, що зумовлюють поведінку молодшого школяра в навчальних та інших справах;
- компетенції – особистісні якості, що зумовлюють поведінку молодшого школяра у взаєминах з людьми;
- компетенції – особистісні якості, що зумовлюють оцінку молодшим школярем своєї поведінки.

Формування соціальних компетенцій може бути досягнуто як на уроках, так і в позаурочний час. Це можливо при наявності наступних умов: групова навчальна робота, організація проектної діяльності, створення «ситуації успіху», використання інноваційних методів навчання.

Роль навчальних предметів у формуванні соціальної компетентності визначається як внутрішній резерв навчальних предметів, що вивчаються молодшими школярами та який співвідноситься з когнітивним, мотиваційним і поведінковим компонентами, складовими структури соціальної компетентності.

Специфіка нашого дослідження диктує необхідність розгляду ролі змісту початкової освіти в аспекті формування соціальної компетентності в руслі конкретних навчальних предметів.

Спрямованість курсу «Українська мова та література» на формування соціальної компетентності та її компонентів сформульована в Державному освітньому стандарті початкової загальної освіти. Вона представлена у вигляді положень про роль мови в соціально-виховній

функції і розкривається через основну мовну функцію спадкоємності поколінь в соціально-культурному досвіді суспільства.

Навчальний предмет «Математика» формує в учнів уміння аналізувати повсякденні проблеми математичного змісту, що визначає необхідність оволодіння ними математичним моделюванням як прийомом діяльності при дослідженні реальних об'єктів і процесів та при розв'язуванні навчально-пізнавальних і практико-зорієнтованих задач.

Метою природничої освітньої галузі для загальної середньої освіти є формування наукового мислення та культури дослідження; розвиток системних уявлень про цілісність та розмаїття природи, утвердження принципів сталого розвитку, що є частиною соціальної компетентності.

Метою технологічної освітньої галузі для загальної середньої освіти є формування в учня/ учениці здатності до зміни навколишнього світу засобами сучасних технологій без шкоди для середовища, до використання технологій для власної самореалізації, культурного й національного самовияву.

Отже, на даному етапі розвитку початкової освіти головною спрямованістю є виховання соціально-компетентної зрілої особистості. Також відзначимо, що навчальний матеріал змістових ліній різних предметів реалізується наскрізно в кожній темі через взаємointegraцію і взаємодоповнення та має елементи формування соціальної компетентності.

Висновки. Отже, як можна побачити процес формування соціальної компетентності є важливим і має свої особливості та умови, дотримання яких сприятиме успішному розвитку соціальних компетенцій молодшого школяра. Окрім того, що формування соціальної компетентності повинно бути систематичним і задіяним під час навчання шкільних предметів, під час позаурочною діяльністю, важливу роль також відіграє діяльність вчителя, яка полягає у створенні сприятливого освітнього середовища, в умовах якого будуть ефективно розвиватися всі соціальні компетенції молодшого школяра.

Література:

1. Беккер Н. В. Основы формирования социальной компетентности школьников. Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 2 (8). С. 54-62.
2. Белицька Г. Е. Соціальна компетентність особистості. – М.: ІП РАН, 1995. – 245 с.
3. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 1995. – Вып. 1. Ч. 1. – С. 48-59.
4. Ніколаєску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових

- державних освітніх стандартів: Науково-методичний посібник. – Черкаси: ОПОПП, 2014. – 76 с.
5. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник / Р. В. Павелків.– Вид. 2-е, стер. – К. : Кондор, 2015. – 469 с.

Омельчук О. Г., студентка I курсу магістратури
Навчально-наукового інституту педагогіки

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ІГОР

Проблема здібностей завжди перебувала і буде перебувати в центрі уваги як вітчизняних так і зарубіжних психологів. Це одна із найактуальніших і найважливіших проблем освіти. Вона хвилює батьків, вчителів і самих учнів.

Здібності – індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного виду діяльності. Значний внесок у вивчення здібностей вніс Б. М. Теплов.

Зміст шкільного курсу математики передбачає засвоєння учнями певної системи математичних знань, умінь і навичок. Однак не можна зводити все математичне навчання у школі до передачі учням визначених знань і навичок. Це обмежувало б роль математики в загальній освіті. Тому перед школою стоїть важливе завдання математичного розвитку учнів.

Математичні здібності у дітей – один із видів природних талантів. Вони дають про себе знати з раннього віку і тісно пов'язані з розвитком таких видів інтелекту, як творчий потенціал, здатність до пізнання навколишнього світу. Однак, деяким дітям вивчення математики важко дається. До складових математичних здібностей слід віднести:

– здатність до формалізації математичного матеріалу, відокремлення форми від змісту, абстрагування від реальних ситуацій і їх кількісних відношень та просторових форм, оперування структурами відношень і зв'язків;

– здатність до узагальнення матеріалу;

– здатність до оперування числовою і знаковою символікою;

– здатність до логічних міркувань, пов'язаних з потребою доводити, робити висновки;

– здатність до скорочення процесу міркувань;

– здатність до переходу від прямого до оберненого ходу думки [3, с. 27].

Вважати, що математика доступна тільки дуже обдарованим дітям, зовсім неправильно. Як і всі інші таланти, математичні здібності це результат правильного розвитку школярів. Їх необхідно розвивати з ранніх років.

В епоху комп'ютерів та цифрових технологій «товаришувати» з числами повинен кожен. Математика лежить в основі дуже багатьох професій, формує мислення, є одним із головних факторів впливу на розвиток інтелекту у дітей. Роль точної науки у освіті дитини дуже величезна. Математика робить розум гнучким, швидким, уважним. Точна наука розвиває логіку, здатність бачити подібності та відмінності, зв'язок між явищами, вміння мислити послідовно.

Але до питання навчання дитини математиці потрібно підходити дуже серйозно. Щоб заняття приносили цінні плоди, слід спочатку провести діагностику математичних здібностей дітей молодшого шкільного віку, оцінити рівень формування базових математичних понять, логічного мислення.

Свого часу В. О. Сухомлинський писав: *«...Не обрушуйте на дитину лавиною знань ... – під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і допитливість. Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя заграв перед дитини усіма кольорами веселки. Відкривайте завжди щось недовомлене, щоб дитині хотілося ще і ще раз повернутися до того, що вона дізналась».*

Тому навчання і розвиток дитини повинні бути невимушеними, здійснюватися через властиві конкретному віку види діяльності та педагогічні засоби. Таким розвивальним засобом для молодших школярів виступає гра.

Її використання на уроках у початковій школі відповідає природним потребам дитини, адже за своєю природою гра – це найважливіша форма життєдіяльності дітей. У дитячому віці саме в грі відбувається вільний розвиток особистості. Можна говорити і про те, що гра є специфічною формою прояву активності та саморозвитку дитини.

Гра в навчанні – це спосіб зробити серйозну роботу цікавою, вона розвиває психологічну гнучкість, розкутість, комунікабельність, емоційно-вольовий вплив, вона ж є засобом розвитку дитячої уваги, розвиває пізнавальні здібності, емоційний бік особистості, збагачує словниковий запас. Гра – іскра, яка запалює вогник допитливості, зацікавленості та вимагає сконцентрованості учнів, напруження їх сил.

Використання ігрових прийомів сприяє формуванню творчої індивідуальності. Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. Одним з найперспективніших шляхів виховання учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками, є впроваджен-

ня активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри.

Незважаючи на те, що гра поступово перестає виступати в якості провідного виду діяльності у старшому дошкільному віці, але вона не втрачає розвиваючих функцій. Я. А. Коменський розглядає гру як необхідну для дитини форму діяльності.

А. С. Макаренко звертав увагу батьків на те, що *«виховання майбутнього діяча має полягати не в усуненні гри, а в такій організації її, коли гра залишається грою, але в грі виховуються якості майбутнього діяча»*.

Розумовий розвиток дітей відбувається як у процесі творчих ігор так і в процесі дидактичної гри. Сама назва дидактичні говорять про те, що ці ігри мають свою мету розумового розвитку дітей і, отже, можуть розглядатися як засіб розумового виховання.

Дидактичні ігри – різновид ігор за правилами. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф. Фребель і М. Монтесорі, а для початкового навчання – О. Декролі.

Поєднання в дидактичній грі навчальної задачі з ігровою формою, наявність готового змісту і правил дає можливість педагогові більш планомірно використовувати дидактичні ігри для розумового виховання дітей.

Розробкою теорії дитячих ігор і значення гри для виховання і навчання дітей займалися відомі психологи: Л. С. Виготський, Д. В. Ельконін, Ж. Піаже. Проблема ігрової діяльності знайшла своє відображення в багатьох педагогічних теоріях і системах. Значного поширення у світовій педагогічній практиці набула створена у першій половині XIX ст. система дидактичних ігор Ф. Фребеля.

Зростаючий інтерес до питань ігрової діяльності на початку XX ст. реалізувався у всесвітньовідомій педагогічній системі М. Монтесорі, теоретичними засадами якої є вільне виховання і теорія, згідно якої основою психічного життя є чуттєві уявлення і дієве мислення.

На розвиток теорії ігрової діяльності значною мірою вплинула вітчизняна наукова педагогічна думка. К. Д. Ушинський писав: *«Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших же уроків привчайте дитину виконувати будь-які дії, спілкуватися зі своїми однолітками й знаходити приємність в їх виконанні»*.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. теорія ігрової діяльності значно збагатилася ідеями С. Ф. Русової щодо організації ігор різних видів.

Відомі педагоги (В. О. Сухомлинський, О. А. Сорокіна та ін.) експериментально досліджували провідні педагогічні проблеми, створили парадигми практичної виховної роботи з учнями в контексті різних видів ігрової діяльності.

Під час гри в учнів виробляється звичка зосереджуватись, розвивається увага, вони самостійно думають. Захопившись грою, учні не помічають, що вони навчаються і в цьому беруть участь всі, навіть пасивні діти.

А. С. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...».

Отже, гра є ключем до організації виховання. У грі формується низка особливостей особистості дитини, вона являється своєрідною школою підготовки до праці.

Література:

1. Гуцан Л. Гра як засіб пропедевтичної профорієнтаційної роботи // Початкова школа. – 2005. – № 9. – С. 51–53.
2. Ігрова діяльність старших дошкільників / Уопр. Н. Ф. Юрченко – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 170 с.
3. Мельник О. К. Розвиток творчого мислення учнів при розв'язуванні логічних завдань / О. К. Мельник // Обдарована дитина. – 2005. – № 3. – С. 25–27.
4. Петрушина Л. дидактична гра як засіб пізнавальної діяльності дітей / Л. Петрушина // Така проста гра . – 2005. – № 2. – С. 28–30.
5. Gutsan L. Play as a means of propedeutical career guidance work. // Elementary School. – 2005. – № 9. – P. 51–53.
6. Playing activities of preschoolers / Uopr. NF Yurchenko – H.: View. The Basis Group, 2011. – 170 p.
7. Melnyk O. K. The development of students' creative thinking while solving logical problems / O. K. Melnyk // Gifted child. – 2005. – № 3. – P. 25–27.
8. L. Petrushina Didactic game as a means of cognitive activity in children / L. Petrushina // Such a simple game. – 2005. – № 2. – P. 28–30.

Панченко Л. В., студентка I курсу магістратури
Навчально-наукового інституту педагогіки

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ФОРМУВАННЯ РОЗВИТКУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В Державному стандарті початкової освіти [3] визначено, що найважливішим пріоритетом залишається формування загальнонавчальних умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності у молодших школярів. Оволодіння навичками самоорганізації, а саме: визначення мети виконання завдання; планування завдання; доцільне виконання завдання; контроль і оцінювання, результатів виконання завдання.

Все це є обов'язковим мінімумом для молодших школярів. У концепції НУШ [4] сказано, що сучасна школа повинна виховувати готовність людини до «інноваційної поведінки».

Основним результатом є формування загальнонавчальних навичок, що забезпечують можливість продовження освіти в основній школі, виховання вміння вчитися – здатності самоорганізації з метою вирішення навчальних завдань.

В умовах особистісно орієнтованої початкової освіти особливій актуальності набувають психолого виховні проблеми формування навичок самоорганізації діяльності у молодших школярів, як особистісної, суб'єктної освіти, так як вони виступають засобом продуктивного засвоєння елементів змісту освіти, забезпечують розвиток ключової навчально-пізнавальної компетенції, впливають на виховання особистісних якостей (ініціативності, самостійності, організованості) і сприяють становленню рефлексивної діяльності школярів.

Особлива увага приділяється формуванню розвитку навичок самоорганізації в системі освітніх установ. Ці навички сприяють успішній соціальній адаптації школярів, яка дозволить їм надалі вести самостійний спосіб життя.

Сьогодні в більшості шкіл здійснюється інноваційна діяльність: розробляються і реалізуються програми розвитку шкіл, ведеться експериментальна робота. Освоюються нові освітні програми [6] та технології.

Мета вчителя: створити умови для формування базових навичок самоорганізації, самопідготовки і самовиховання, які забезпечать готовність до засвоєння змісту основної та повної загальної середньої освіти, розкриття інтелектуальних творчих можливостей учнів через засвоєння фундаментальних основ початкової освіти [2].

Самоорганізація це здатність, яка відображає вміння управляти собою, і включає в себе безліч процесів, серед яких боротьба з лінню, планування і розстановка пріоритетів. Це здатність підкорювати свою поведінку, готовність здійснювати діяльність без сторонньої допомоги.

Якщо говорити про формування у школярів навичок самоорганізації, необхідно мати на увазі два тісно пов'язані між собою завдання.

Перше з них полягає в тому, щоб розвинути в учнів самостійність у пізнавальній діяльності, навчити їх самостійно оволодівати знаннями, формувати свій світогляд.

Друге полягає – в тому, щоб навчити їх самостійно застосовувати ці знання в навчанні і практиці.

З першого класу дітей потрібно навчати дотримуватись режиму дня, чергувати в класі і їдальні, залучати учнів в практичну діяльність і намагатись розвинути у них інтерес до цієї діяльності.

Кожен учень має завдання, поступово ці завдання ускладнюються. Перебування дітей у школі неможливо без праці з самообслуговування, яке тісно пов'язане з засвоєнням санітарно-гігієнічними навичками і розвитком загальної культури учня.

В результаті багаторазового повторення одних і тих дій в певній послідовності у дитини виробляються необхідні навички, уміння, які в подальшому міцно закріпляться і будуть сприяти формування в учнів навичок самоорганізації [5].

Головні завдання по відношенню до учнів: розвивати віру в успіх; вважати помилки нормальним і потрібним явищем; звертати увагу на попередні успіхи; зробити процес навчання відчутним; впізнавати і бачити досягнення кожного; вчити учнів керувати власною діяльністю.

Самостійна робота є засобом формування у дітей активності самоорганізації, розвитком їх розумових здібностей отримання глибоких знань.

Особливість мотивації самостійної роботи – це активна розумова діяльність.

Особливе місце в процесі формування самостійності займає початкова школа.

Самостійні роботи можуть проводитись, як в письмовій, так і в усній формі. Наприклад, якщо другокласник погано читає, чи не сприймає запропоноване йому завдання, потрібно навчити його вдумуватися в зміст завдання, переказувати текст, ділити завдання на складові частини.

Якщо рівень підготовки різних учнів дуже відрізняється, то необхідно забезпечити диференційовану роботу по предмету. Учителю визначає рівень завдання кожної самостійної роботи, навчає раціональному прийому розумової праці, інструктує учнів перед виконанням завдання, спостерігає за послідовністю виконання. Своєчасно надає допомогу учням у подоланні труднощів і виправляє помилки. Аналізує і оцінює результати кожної роботи.

Виділяють основні етапи розвитку самоорганізації у дітей: діти діють по готовому зразку з допомогою дорослих, копіюючи їх дії (етап наслідування); діти в змозі виконати самостійно частину роботи (етап часткової самоорганізації). Приклад: робота по алгоритму.

Алгоритм – інструкція, в якій дають вказівки про конкретні дії, але учні мають можливість переставляти одну- дві дії або пропускати одну з них.

Молодші школярі виконують певну роботу самостійно в ситуаціях, які повторюються, в найбільш знайомих видах діяльності (етап повної самоорганізації).

Найкраще для самоорганізації використовувати прийом активізації навчально-виховної діяльності молодших школярів. Він допомагає розкрити активні самостійні дії учнів в навчальному процесі та поза навчальній діяльності. Це ситуація, в якій учень проявляє такі вміння:

- виконує завдання, розраховані на вивчення додаткової літератури;
- захищає свою думку, наводячи приклади, докази, використовує набуті знання;
- задає питання, з'ясовує незрозуміле для себе поняття;
- допомагає іншим учням;
- шукає кілька рішень до поставленого завдання;
- здійснює самоперевірку, аналіз пізнавальних і практичних дій.

Сучасна початкова освіта перебуває в умовах модернізації та оновлення: змінилися її пріоритети, цілі, цінності, оновився зміст. Від цінностей формування навичок і предметних умінь початкова школа переорієнтовується на цінності розвитку здібностей, умінь и бажань вчитися [1].

Основним результатом є формування загальнонавчальних навичок, що забезпечують можливість продовження освіти в основній школі, виховання вміння вчитися – здатність самоорганізації з метою вирішення навчальних завдань.

Висновок: у сучасних умовах виникає необхідність розуміння якості освіти, як перехід від відтворення знань до спільного з учителем пошуку їх сенсу і цінностей.

Ключові освітні компетенції перетворюються в дидактичний засіб розвитку особистісних цілей і якостей. У зв'язку з цим підкреслюється важливість формування в учнів навичок самоорганізації навчальної праці, загально-навчальних умінь и навичок, які в сукупності забезпечують надійне підґрунття для подальшої навчально-пізнавальної діяльності школярів, сприяють набуттю глибоких і міцних знань.

Робота по формування ключових освітніх компетенцій робить процес навчання цікавішим, формує у дітей розуміння життєво-практичного значення змісту освіти, яку вони засвоюють.

Уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, вирішувати проблему, здатність до самовдосконалення і вміння дати адекватну самооцінку, бути відповідальним, самостійним, вміти творити і

співпрацювати з іншими – це те, що дитина повинна навчитися в школі, щоб використовувати ці навички в позанавчальній діяльності.

Література:

1. Вміння самостійно вчитися [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/18490511/psihologiya/vminnya_samostiyno_vchitisyu
2. Данилюк С. А. Самопідготовка в ГПД як важливий чинник організації навчального процесу початкової школи / С. А. Данилюк // Вихователю ГПД. Усе для роботи. – 2013. – № 12. – С. 2-29.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
5. Організація самостійної діяльності вихованців <https://www.slideshare.net/ltasenko/ss-73062585>
6. Освітні програми <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>

Сюсюкан Ю. М., старший викладач кафедри математики і фізики
Передрій Д. І., студентка

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

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОВЕДЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сьогодні багато навчальних закладів використовують інноваційні технології в освітньому середовищі, в тому числі віртуальні лабораторії роботи з фізики, хімії, біології, екології та інших предметів, так як багато явищ і досліди освітнього характеру, провести в умовах навчального закладу дуже складно або неможливо [1]. Ефективне застосування інтерактивних засобів в освітньому процесі сприяє не тільки підвищенню якості шкільної освіти, а й економії фінансових ресурсів, створюють безпечно, екологічно чисте середовище.

Віртуалізація освітніх середовищ надає нові ще не досліджені, не відчутні і не усвідомлювані на сьогоднішній день можливості для освіти. Науково обґрунтоване використання елементів технологічної системи віртуального навчання, на нашу думку, призведе не до

перебудови, ні до докорінного поліпшення, а до становлення можливо принципово нової системи освіти.

Входження України в європейський простір освіти пов'язане з реформуванням традиційної та становленням принципово нової системи Нової української школи, зорієнтованої на врахування змін у навчання учнів. Встановлено [2], що найбільш суттєво на цей процес впливають такі чинники: постійне підвищення та оновлення вимог до ключових компетентностей старшокласників, динамічне розширення інформаційного середовища, загальна зміна джерел (у тому числі й матеріальних носіїв) інформації, прогресуюче зростання її загального обсягу та швидкості оновлення; з іншого, суттєве зниження якості знань випускників середніх шкіл за фундаментальними дисциплінами (фізика та математика); зміна способу обробки інформації студентами, тобто зміна їх когнітивних потреб і можливостей, формування в студентів мозаїчно-кліпового мислення. З'ясовано, що подолання суперечностей, які виникають між цими факторами та обумовлюють зниження якості навчання фізики старшокласників, потребує прийняття заходів щодо їх комплексного вирішення.

Сьогодення характеризується наявною значною кількістю віртуальних лабораторій: прості, двовимірні та 3D-лабораторії зрізних дисциплін і галузей науки, вітчизняного та зарубіжного виробництва, безкоштовні, що вільно розповсюджуються та платні або ті, що містять платний контент.

До основних критеріїв віртуальних лабораторій відносять наступні:

1. Забезпечення трансдисциплінарності – віртуальна лабораторія, що охоплює багато дисциплін і демонструє взаємозв'язок між ними, є більш цінною для пізнання.

2. Насиченість контентом – кількість та якість інформаційних ресурсів, представлених у віртуальному середовищі.

3. Наявність семантичних зв'язків – семантичний зв'язок, що дає змогу встановити контекстне співвідношення понять, викладених в різних працях.

4. Індексція контенту – для розширення уявлення про об'єкт або явище дослідження реалізовано механізм пошуку додаткової інформації з інших джерел. Матеріали, що містяться в середовищі віртуальної лабораторії мають бути проіндексовані.

5. Якість візуалізації – наочність та дохідливість медіа-матеріалу, що супроводжує працю.

6. Ергономічність інтерфейсу – наявність та зручне розташування інструментів функціоналу, що надають користувачу можливість контролювати процес виконання роботи в середовищі віртуальної лабораторії.

7. Якість адаптації до українського споживача – віртуальна лабораторія містить україномовний матеріал, а програмна оболонка має україномовний інтерфейс.

8. Відсутність реклами – зайві (небезпечні) матеріали, які розробники імплантують до віртуальної лабораторії, відволікають і заважають виконанню роботи.

Отже, для формування вмінь та навичок проведення навчальних фізичних досліджень доцільно застосовувати навчальні комп'ютерні тренажери (віртуальні фізичні лабораторії). Віртуальні фізичні лабораторії – це програмні ресурси, що використовуються для формування та закріплення навичок з фізики, необхідних для подальшого навчання. Використання віртуальних лабораторій надає здобувачам освіти можливості для осмислення та закріплення теоретичного матеріалу, здійснення контролю знань з певної теми.

Віртуальні фізичні лабораторії містять не тільки інформаційну частину, але і програмні засоби, що надають можливість проводити навчання і контроль за сценаріями, заданими викладачем чи розробником навчального комп'ютерного тренажера [3, с. 4].

Переваги віртуального фізичного експерименту як засобу розвитку пізнавальної активності учнів полягають у тому, що він дозволяє: «досліджувати» явища у тих випадках, коли проведення реального експерименту утруднене або недоцільне; зупинити й відновлювати експеримент з метою аналізу проміжних результатів і можливої зміни його перебігу; вивчати явища в динаміці (спостерігати їх розвиток у просторі і часі); здійснювати операції, неможливі в реальному експерименті; задавати необхідні умови проведення експерименту й параметри досліджуваних систем об'єктів, не хвилюючись за їх стан; супроводжувати модельний експеримент візуальною інтерпретацією закономірних зв'язків між параметрами досліджуваної системи (у формі динамічних графіків, діаграм, схем та ін.); досліджувати явища в «чистому» вигляді, точно відтворюючи необхідні умови їх протікання; акцентувати, завдяки ефектам мультимедіа, увагу учнів на головному в досліджуваних явищах, тим самим сприяти більш глибокому розумінню їх сутності [4].

Досвід використання віртуального фізичного експерименту в навчанні фізики засвідчує, що він може дублювати всі види реального фізичного експерименту і використовуватися у вигляді демонстраційних дослідів, лабораторних робіт, робіт фізичного практикуму, експериментальних задач, виступаючи при цьому:

- 1) як засіб пізнання;
- 2) як засіб безпосереднього пред'явлення компонентів «готового» знання;
- 3) як засіб наочності, що супроводжує інші способи пред'явлення «готового» знання;
- 4) як тренажер (засіб відпрацювання окремих пізнавальних умінь);
- 5) як засіб контролю рівня сформованості знань і вмінь учнів [2].

Зазначені можливості віртуального фізичного експерименту свідчать про його здатність впливати на всі сфери психіки дитини, породжуючи і інтерес до предмету, і бажання самостійно досліджувати фізичні явища і процеси, і готовність тривалий час підтримувати увагу до матеріалу, що вивчається.

Психолого-педагогічні вимоги до відбору віртуального фізичного експерименту ґрунтуються на врахуванні досвіду учнів зі здійснення пізнавальної діяльності та особливостях їх психічного розвитку і включають:

- з'ясування функції, яку виконуватиме даний експеримент у конкретній ситуації: чи буде він сприяти створенню мислеобразів тих понять, що вивчаються, або сприяти розвитку вже сформованих понять;

- врахування попереднього чуттєвого досвіду учнів, рівня їх абстрактного мислення, наявності обладнання у фізичному кабінеті, а також можливості забезпечення при постановці даного досліду органічного зв'язку між словесними і наочними елементами уроку;

- врахування особливостей дидактичних форм постановки віртуального фізичного експерименту, який може проводитися у вигляді дослідницької, ілюстративної, репрезентативної і фактологічної діяльності.

Отже, на основі аналізу теоретичних досліджень вчених та методичних доробок педагогів встановлено, що віртуальні фізичні лабораторії мають ряд переваг, а саме: відсутність необхідності придбання дорогого устаткування і реактивів; можливість моделювання процесів, протікання яких принципово неможливо в лабораторних умовах; безпека; можливість швидкого проведення серії дослідів з різними значеннями вхідних параметрів; економія часу та ресурсів для введення результатів в електронний формат.

Таким чином встановлено, що віртуальна лабораторна робота замінює (повністю або на певних етапах) натуральний об'єкт дослідження, що дозволяє гарантовано отримати результати дослідів, сфокусувати увагу на ключових сторонах досліджуваного явища, скоротити час проведення експерименту.

Література:

1. Арестенко, Г. П. Фізичний практикум у 10 класі [Текст] : [прикладні оформлення практичних робіт] / Г. П. Арестенко // Фізика в школах України. – 2012. – № 11/12. – С. 50-62.
2. Літвінова М. Б. Вплив форми надання навчального матеріалу з фізики на успішність його опанування студентами з різними стилями мислення / М. Б. Літвінова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2017. – Вип. 59.– С. 85-91.

3. М'ястковська М. О. Використання Phet-симуляцій для виконання домашніх завдань з молекулярної фізики / М. О. М'ястковська, І. М. Пшембаєв // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2016. – Вип. 22. – С. 204-207. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2016_22_66
4. Шарко В. Д. Підготовка вчителя до розвитку пізнавальної активності учнів засобами віртуального фізичного експерименту як методична проблема. Інформаційні технології в освіті. 2013. № 14. С. 34-41.

СЕКЦІЯ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Верченко Н. В., кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту

*Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
м. Біла Церква, Київська область, Україна*

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Гуманне, турботливе й милосердне ставлення до дітей з особливими потребами, які не мають змоги вести повноцінне життя є важливим показником розвитку суспільства. Конвенція ООН про права інвалідів (ухвалена Генеральною Асамблеєю ООН 13.12.2006 року) набула чинності в Україні (Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН України від 01.10.2010 № 912).

Запровадження інклюзивної освіти в закладах освіти, зокрема в закладах професійної(професійно-технічної) освіти, ставить багато нових завдань перед педагогами, психологами, батьками дітей. Для навчання дитини або дорослого з проблемами здоров'я в інклюзивну навчальну закладі необхідно створювати відповідні умови і соціальне, психологічне і педагогічне супроводження [1].

У Україні, зберігаючи позитивні досягнення минулого, переймаючи досвід інших країн і контролюючи нинішні економічні можливості і потреби держави, система освіти створює рівні можливості і доступ до якісної освіти громадянам України, в тому числі особам з вадами слуху. Основою отримання професійно-технічної освіти є державні освітні стандарти обов'язкові для всіх учнів незалежно від стану здоров'я. Тільки при такому підході до навчання людей з обмеженими можливостями, вони, як професіонали, можуть бути конкурентоспроможними на ринку праці. Існують певні труднощі, пов'язані з індивідуальними і психологічними особливостями осіб з вадами слуху, а також досить часто з низьким рівнем їх базової освіти та іншими факторами, що, в свою чергу, призводить до виникнення певних проблем у навчанні: професійна обізнаність і підготовленість педагогів, наявність перекладачів жестової мови відповідного рівня для здійснення перекладу і інше.

У Білоцерківському професійному ліцеї (м. Біла Церква, Київська область, Україна) є невеликий за часом досвід здійснення інклюзивної освіти глухих і слабочуючих дітей. Відбувається спільне навчання учнів, які мають функціональні обмеження, з іншими учнями. Діти з

порушеннями слуху опановують професію різьбяр по дереву. Різьбяр здійснює повний технологічний процес виготовлення і художню обробку виробів з дерева.

В умовах інклюзивного навчання дуже важливим є формування готовності педагогів до роботи з учнями з особливими потребами, наявність у них високого рівня професійної компетентності. Для педагогів що здійснюють навчальний процес в Білоцерківському професійному ліцеї, створюються умови для постійного професійного вдосконалення (педагоги вчаться здійснювати індивідуальний підхід, складати індивідуалізовані навчальні програми, тестувати різноманітні методи навчання та виховання, враховувати особливості стилів навчання, здійснювати різнорівневе оцінювання знань дітей, розробляти завдання різного ступеня складності, опановують мистецтво побудови гармонійних відносин з дітьми).

Запорукою успішного навчання учнів з особливими освітніми потребами є спеціалізований технічний супровід навчання, метою якого є забезпечення їх адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання. На всіх етапах технічного супроводу передбачається індивідуальний супровід учнів з особливими потребами з метою допомоги їм у вирішенні індивідуальних проблем освоєння навчальних дисциплін.

Педагогічний супровід навчання передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу для дітей з порушенням слуху в максимально сприятливій для них формі, впровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами. Цей блок повністю залежить від підготовленості викладачів до роботи в інтегрованій групі і від їх педагогічної майстерності. Викладачі, які працюють в групах учнів з вадами слуху постійно працюють над розробкою навчально-методичних матеріалів для дітей з вадами слуху. Вивчають і використовують в роботі мову жестів.

Психологічний супровід дітей з різними вадами слуху має ряд особливостей: його специфіка визначається характером обмежень даної дитини, її психологічними особливостями, деформацією особистісного розвитку. Психологічний супровід має комплексний характер, психолог повинен співпрацювати з педагогами, соціальним працівником, медичним працівником, адміністрацією навчального закладу, батьками дитини. Складність психологічного супроводу дітей з обмеженими можливостями, полягає у визначенні методів, вибору психодіагностики, корекційних методик, залежно від характеру обмеження конкретної дитини. Особливе значення в психологічному супроводу таких здобувачів освіти в закладах професійної(професійно-технічної) освіти належить емоційній підтримці дитині і сприянні процесу соціалізації. Психологічний супровід направлено на з'ясування психологічних особливостей кожного учня, зміцнення і збереження психологічного

здоров'я, надання необхідної допомоги щодо адаптації в інтегровану освітню середу, сприяння особистісному розвитку [2].

Соціальний супровід навчання включає заходи, спрямовані на забезпечення соціалізації студентів з особливими потребами, зокрема їх соціально-побутової, соціально-культурної та соціально-трудової адаптації. Основною функцією цього блоку є подолання соціальної ізоляції учнів з функціональними обмеженнями, сприяння збереженню і підвищенню їх соціального статусу, залучення в усі сфери суспільного життя.

Фізкультурно-спортивний супровід заохочує до активних занять фізичною культурою і окремими видами спорту, участь у змаганнях різного рівня, зміцнює мотивацію до здорового способу життя, передбачає поліпшення психофізичного стану і підвищення їх розумової працездатності. Супровід здійснюється викладачами фізичного виховання.

Професійна адаптація і реабілітація учнів з особливими потребами здійснюється шляхом надання їм робочої спеціальності в межах професійної підготовки, залученням до роботи в гуртках, проходження виробничої практики, надання таким учням допомоги в працевлаштуванні.

У ліцеї велика увага приділяється розвитку мовлення і слуху учнів, формуванню правильної вимови звуків, навичкам комунікації за допомогою фахівця. На уроках використовуються послуги перекладача для тих учнів, які використовують мову жестів. Багато викладачів ліцею, оволоділи мовою жестів і спілкуються з учнями без перекладача.

Групи учнів з порушеннями слуху складаються з 8–10 осіб, таким чином викладач має можливість приділити увагу кожному. Прийоми навчання: демонстрація, ілюстрація, пояснення, розповідь, бесіда, вправа, рішення задач, завдання навчального матеріалу, письмові роботи, повторення. Теоретичний матеріал подається у вигляді конкретного тексту, який супроводжується докладними ілюстраціями – невеликі за часом вивчення дози навчального матеріалу (до 10 хвилин), пов'язані з особливостями сприйняття і запам'ятовування інформації, які обмежені по швидкості. Дітям необхідно кілька разів повторити технологію процесу виготовлення виробів з дерева, берести. Після пояснення кожен учень самостійно складає схему виготовлення таких виробів.

При проведенні занять з учнями з вадами слуху на уроках необхідно використовувати наочність, роздатковий матеріал, включати в урок ігрові моменти. Застосування гри створює на уроках бадьорий робочий настрій, сприяє подоланню труднощів, які виникають у них під час уроку. Велике значення мають дидактичні ігри з пізнавальної точки зору. У процесі вирішення різних завдань у учнів розвиваються такі процеси мислення, як порівняння, аналіз, синтез.

Учням видаються завдання для самостійної роботи з Інтернетом. Це дозволяє отримувати цікаві знання з Інтернету і ділитися ними з іншими учнями і педагогами. Учні збирають інформацію, систематизують її. Потім на уроці проходить обговорення, підготовка, редагуван-

ня результатів діяльності у вигляді статті, реферату, доповіді, мультимедійної презентації, відео тощо.

На уроках теоретичного навчання використовується відео супровід для учнів з порушеннями слуху, розроблені плани-конспекти для цієї категорії учнів. Плани-конспекти містять текстову частину лекції, а на екрані учні бачать різні анімації, відеофільми, тестування та практичні роботи.

Після вивчення тем викладачі використовують різні форми тематичного опитування. Для дітей з вадами слуху використовують тести успішності. Для оцінки навчальних досягнень учнів на рівні модульних елементів використовуються тести (на впізнання, на різноманітність, на класифікацію).

У ліцеї приділяється увага закріпленню теоретичного матеріалу, на виробничому навчанні та виробничій практиці.

Пріоритетними напрямками реалізації інклюзивної моделі освіти є врахування індивідуальних особливостей розвитку та освітніх потреб кожного учасника навчально-виховного процесу [3]. Інклюзивна модель освіти у професійно-технічних навчальних закладах охоплює: зміни в організації навчального середовища, зокрема адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, залучення батьків; співпрацю з фахівцями для надання додаткових спеціальних послуг з урахуванням потреб дітей; створення позитивного клімату в закладах, підготовку педагогічних працівників, асистентів педагогів, майстрів виробничого навчання.

Література:

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти»: за станом на 10 липня 2019 р. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF>
2. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
3. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник / З. М. Шевців. – Київ : ЦУЛ, 2016. 248 с.

Лешій Н. П., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна*

ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Навчання і виховання дітей, котрі мають складні порушення розвитку, суттєво відрізняється від комплексу заходів, які використовуються традиційно в спеціальних школах для дітей з певним типом порушення розвитку [4]. Низка досліджень [1; 2; 3] дозволяє стверджувати, що, діти зі складними порушеннями розвитку, зокрема слуху та інтелекту, окрім основного дефекту мають когнітивні порушення (розлади уваги, пам'яті, мислення), емоційно-вольової сфери, поведінки, а також низку супутніх захворювань соматичних систем, що потребує розробки індивідуального підходу під час реалізації взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та батьків дітей зі складними порушеннями розвитку.

В результаті своєчасно розпочатої наполегливої освітньо-виховної та корекційної роботи в умовах освітньо-реабілітаційного центру, можливе значне поліпшення психофізичного та функціонального стану дітей зі складними порушеннями та їх повноцінна інтеграція в соціум.

Враховуючи те, що батьки й педагоги є рівноправними суб'єктами педагогічного процесу, то максимальне залучення їх до фізкультурно-оздоровчої роботи через реалізацію педагогічної умови взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та сім'ї має сприяти досягнанню позитивних результатів.

Реалізація педагогічної умови відбувалася в рамках педагогічного експерименту через впровадження таких форм взаємодії батьків та вчителів освітньо-реабілітаційного центру: участь у диспутах, проведення батьківських зборів, тренінгів для батьків, індивідуальних бесід, консультацій, круглих столів. Форми взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та батьків представлено на рисунку 1.

Для підвищення поінформованості батьків щодо формування здорового способу життя та залучення до фізкультурно-оздоровчих заходів на інформаційних стендах освітньо-реабілітаційного центру розповсюджували промомійні листівки з корисною інформацією про здоровий спосіб життя.

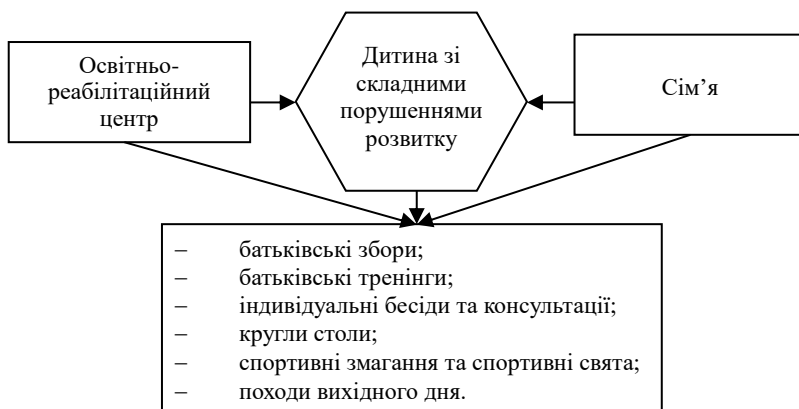


Рис. 1. Форми взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та батьків

В кожному класі було облаштовано куточок сімейних досягнень, де діти зі складними порушеннями розвитку розміщували сімейні фотографії, які демонстрували те, як їхня родина приймає участь у популяризації здорового способу життя, проводить вільний час із використанням засобів оздоровчої фізичної культури. Перед початком канікул був оформлений інформаційний стенд, на якому пропонувалися батькам фізкультурно-оздоровчі заходи з дітьми на період канікул, а також інформація про динаміку рівня фізичної підготовленості учнів.

Для налагодження ефективної взаємодії між батьками, вчителями та дітьми зі складними порушеннями розвитку застосовували мультипрофесійний підхід. Мультипрофесійний підхід передбачав проведення круглих столів із залученням психолога, логопеда, медсестри, вчителя фізичної культури, вчителів інших загальноосвітніх предметів та батьків дітей зі складними порушеннями розвитку.

На круглих столах (1 раз на місяць) розглядалися проблемні питання щодо особливостей психофізичного розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку, особливостей організації фізкультурно-оздоровчих занять вдома, формування здорового способу життя тощо. Завдяки таким зустрічам відбувався обмін інформацією між фахівцями різного профілю, що дозволяло налагодити плідну комунікацію між представниками освітньо-реабілітаційного центру та батьками.

Окрім круглих столів з батьками проводили спеціальні бесіди та лекції: «Рухова активність дитини зі складними порушеннями розвитку», «Принципи загартовування», «Навчальне перевантаження та гіподинамія» «Режим дня й працездатність молодших школярів», «Принципи раціонального харчування школяра», «Вплив фізичних навантажень на організм школяра», «Ранкова гімнастика та її оздоровче значення» тощо.

Такі бесіди сприяли підвищенню активності батьків та їх залученню до проведення фізкультурно-оздоровчих заходів в сім'ї, допомагали формуванню знань про здоровий спосіб життя, засвоєнню методів підвищення рухової активності та способів усунення навчального перевантаження та гіподинамії в дітей зі складними порушеннями розвитку.

Для активізації взаємодії сім'ї та освітньо-реабілітаційного центру у напрямку фізкультурно-оздоровчої роботи батьки дітей зі складними порушеннями розвитку започаткували ведення спеціальних щоденників досягнень, в яких фіксувалися антропометричні та функціональні дані дитини, кількість захворювань упродовж навчального року, показники фізичної підготовленості, що виступало засобом педагогічного контролю за розвитком дитини.

Ще однією формою взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та батьків були батьківські тренінги. Завдяки батьківському тренінгу здійснювалася допомога батькам в самоаналізі проблемної ситуації, розумінні процесів, необхідних для вирішення проблеми; пізнанні власних можливостей; формуванні навичок самодіагностики функціонального стану, що давало змогу формувати здоровий спосіб життя дитини зі складними порушеннями розвитку.

Під час проведення тренінгу батьки мають переконатися у необхідності активної спільної роботи, яка буде сприяти усуненню напруги, поліпшенню настрою і забезпеченню більших можливостей для подолання труднощів під час спілкування з дітьми.

На тренінгах давали можливість опису батьками своєї проблемної ситуації шляхом участі у рольовій грі, здійснювали пошук альтернативних засобів розв'язання проблеми, спостерігали за поведінкою дітей під час організованих вправ, здійснювали заняттєвий аналіз.

Позашкільні фізкультурно-спортивні заходи (походи вихідного дня, спортивні свята та змагання) відбувалися за участю батьків, дітей та вчителів.

Освітньо-реабілітаційний центр організовував сімейні спортивні змагання та спортивні свята: «Веселі старты», «Мама, тато, я – спортивна сім'я», «День здоров'я», «Старты надій» тощо, до яких залучалися як батьки так і діти зі складними порушеннями розвитку. Зазначені вище заходи відігравали важливу роль у поліпшенні психічного здоров'я школярів через поліпшення сімейних стосунків та відносин.

Батьки брали активну участь у проведенні з дітьми різноманітних рухливих ігор, спортивних естафет і змагань на природі, що сприяло поліпшенню фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку, а також їх вмотивованості до фізкультурно-оздоровчої роботи. Батьки залучалися для інструктажів в питаннях техніки безпеки, правил поведінки, суддівства, а також для безпосередньої участі спільно з дітьми. Позашкільні заходи проводилися у вихідні дні.

Сценарій спортивного свята організовувався відповідно до вікових особливостей дітей зі складними порушеннями розвитку та з урахуванням можливостей учнів виконати певне завдання, яке ставилось їм упродовж проведення свята.

Спортивні свята включали організовані виступи дітей зі складними порушеннями розвитку разом із батьками, різноманітні рухливі ігри та естафети, спортивні розваги. Обов'язково кожне спортивне свято розпочиналося з урочистого відкриття, показових виступів кращих спортсменів, та завершувалося церемонією закриття свята. Такі спільні заходи із залучення сім'ї дітей мало значний стимулювальний ефект і виховний вплив.

Таким чином, реалізація зазначених вище форм взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та сім'ї сприятиме поліпшенню інтеграції дітей зі складними порушеннями розвитку в соціум, а також їх соматичному здоров'ю.

Література:

1. Басилова Т. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / под. ред. Е. А. Стребелевой. Москва, 2001. С. 278–299.
2. Гладких Н. В. Діагностика стану розвитку загальної та дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. наук. Праць. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. Т. 2. С. 26–41.
3. Даніелс Елен Р., Стаффорд Кей. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів : Тов. «Надія», 2002. 255 с.
4. Дегтяренко Т. Т. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2012. 43 с.

Літвін О. Б., студентка II курсу
факультету психології
Науковий керівник: **Саранча І. Г.**,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
*КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»
м. Вінниця, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Постановка проблеми. Останнім часом в Україні стала помітною тенденція до зростання кількості дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату. До цього призводять як біологічні, так і соціальні чинники, які не можна вивчати окремо, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємообумовленими, серед яких дитячий церебральний параліч (ДЦП) став одним із найпоширеніших захворювань дитячої нервової системи. У сфері вивчення особистості дитини з порушеннями опорно-рухового апарату гостро стоїть проблема, пов'язана з дослідженням її емоційно-вольових проявів, оскільки цей аспект особистості є базовим для її цілісної характеристики.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням емоційно-вольової сфери особистості у різні часи займалися такі науковці як: М. Д. Левітова, Б. Р. Ананьєв, У. М. М'ясищев, А. Р. Ковальов, А. Ц. Пуні, К. К. Платонов, У. З. Мерлін, Ю. Є. Сосновичова та інші.

Проблеми психофізичного розвитку при порушеннях опорно-рухового апарату привертала увагу як вітчизняних, так і західних науковців: Джон Літл, Зігмунд Фрейд, В. А. Худик, М. С. Певзнер, К. О. Семенова, Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. А безпосередньо особливості емоційно-особистісної сфери дитини з ДЦП розглядали у своїх роботах Каліжнюк Е. С. (1982), Захаров О. І. (2000), Мастюкова О. М. (2001), Шипіцина Л. М. (2001), Мамайчук І. М. (2003, 2006) та багато інших вчених.

Мета статті. Аналіз особливості розвитку емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату та психокорекційної програми розвитку емоційно-вольової сфери вищезазначеної категорії дітей.

Результатом нашого дослідження стало покращення емоційно-вольової сфери дітей, що сприятиме успішній адаптації та соціалізації молодшого школяра у соціумі.

Ключові слова. Діти з особливими освітніми потребами, емоційно-вольова сфера, молодший школяр, корекційна програма.

Виклад основного матеріалу. Дитячий церебральний параліч – це група захворювань у дітей з патологією центральної нервової системи. Термін «церебральний параліч» вживається для характеристики групи хронічних станів, при яких уражена рухова і м'язова активність з порушенням координації рухів. Слово «церебральний» означає «мозковий» (від латинського слова «cerebrum» – мозок), а слово «параліч» (від грецького «paralysis» – «розслаблення») визначає недостатню, низьку фізичну активність.

Зауважимо, що ДЦП може проявлятися у дітей в таких формах:

Спастичні (диплегія, геміплегія, подвійна геміплегія). Спастична диплегія, відома під назвою синдрому Літтла, є найбільш розповсюдженою формою ДЦП [4, 51]. У дітей із спастичною диплегією спостерігається затримка психічного розвитку, 30-35% дітей страждають розумовою відсталістю, у 70% – спостерігаються розлади мови у формі дизартрії. [1, 24].

Гіперкінетична. Гіперкінетична форма характеризується підвищенням м'язового тону, досить часто поєднаного з паралічами та парезами, а також важкими гіперкінезами, що не завжди підлягають корекції [2, 654; 5, 567]. **Атактична (або мозочкова) форма** проявляється в порушенні координації рухів і рівноваги. Загалом сила в кінцівках хворого трохи знижена чи збережена повністю, але рухи стають неточними, незграбними, нескоординованими, рівновага порушується в положенні стоячи та при ходьбі [2, 657; 5, 543]. **Атонічно-астатична форма** являється однією з найважчих форм ДЦП. Хворі, як правило, не можуть утримувати голову, стояти, сидіти, ходити та навіть зберігати певну позу через виражену м'язову гіпотонію [2, 578; 5, 564]. **Геміпаретична форма ДЦП.** Найчастіше уражається одна сторона тіла. **Подвійна геміплегія** – найважча форма ДЦП. Крім важких рухових уражень, як правило, спостерігаються порушення мовлення, виражене зниження інтелекту.

Змішані (спастико-атактична, спастикогіперкінетична, атактико-гіперкінетична) включають декілька форм захворювання, та є результатом порушення роботи різних структур мозку.

Дитячі церебральні паралічі розвиваються з різних причин, унаслідок різноманітних, так званих перинатальних уражень нервової системи – в період вагітності, пологів та перших місяців життя [3, 142].

Спостереження за дітьми з особливими освітніми потребами показують, що часто є порушення розвитку емоційно-вольової сфери.

Практичною частиною нашого дослідження було передбачено проведення вхідної діагностики, розробка корекційних занять з розвитку емоційно-вольової сфери та проведення вихідної діагностики після даних занять. Метою корекційних занять було покращення самооцінки, розвиток комунікативних навичок, зняття шкільної тривожності, сором'язливості тощо.

Для проведення вхідного діагностичного дослідження нами було вибрано наступні методики:

1. Методика Філіпса «Рівень шкільної тривожності».

2. Колірний тест Люшера (Тест вибору кольорів Люшера) – психологічний тест, розроблений швейцарським психологом Максом Люшером (Lüscher) в 1947 році.

3. Тест «Малюнок людини», розроблений К. Маховер в 1946 році на основі тесту Ф. Гудінаф спрямований на визначення самооцінки.

4. Тест «Сходинки» діагностика самооцінки.

Нами були проведені дослідження емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями опорно-рухового апарату молодшого шкільного віку.

Рівень шкільної тривожності вивчався за методикою Філіпса, анкетування проведено з 30 учнями. За результатами діагностики :

18 учнів (60 %) мають рівень високий та підвищений рівень загальної тривожності, решта 12 учнів (40%) показали низьку тривожність.

Аналіз вісьмох факторів тривожності (підвищена та висока тривожність):

I – Загальна тривожність у школі – 60 % (18 учнів)

II – Переживання соціального стресу – 80% (24 учні)

III – Фрустрація потреби в досягненні успіху – 70% (21 учень)

IV – Страх самовираження – 50 % (15 учнів)

V – Страх ситуації перевірки знань – 40 % (12 учнів)

VI – Страх не відповідати очікуванням оточуючих – 0 % (0 учнів)

VII – Низька фізіологічна опірність стресу – 20 % (6 учня)

VIII – Проблеми і страхи у відносинах з учителями – 10 % (3 учні)

З вищесказаного ми зробили висновок, що учні з особливими освітніми потребами переживають найбільше через соціальний стрес (емоційний стан дитини на фоні якого розвиваються її соціальні контакти, насамперед з однокласниками), прослідковується фрустрація у потребі досягнення успіху (несприятливий психічний фон, який не дає змоги дитині розвивати свої потреби в успіхові, досягненні високого результату тощо) та страх самовираження (негативні емоційні переживання ситуацій, сполучених з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей). Діти зовсім не відмітили страху не відповідати очікуванням оточуючих (орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, що даються навколишніми, очікування негативних оцінок). Така невідповідність між проявами соціального стресу та страху невідповідності очікуванням може бути пояснена тим, що з боку батьків та вчителів діти отримують підтримку, а в окремих випадках гіперопіку.

Решта методик теж підтверджують переживання дітьми соціального стресу, що відображено в низькій самооцінці окремих учнів, зокрема, методика «Сходинки» показує, що діти низько оцінюють себе в порівнянні з іншими учнями класу.

Для підняття самооцінки, покращення комунікації у класі з учнями розроблено і проведено ряд корекційних занять. Дані заняття допомогли дітям краще адаптуватись до шкільного колективу, зняти соом'язливість, емоційну тривожність, підвищити самооцінку.

Після проведених корекційних занять результати вихідного тестування значно змінились, а саме параметри соціального стресу, фрустрації у потребі досягнення успіху (методика Філіпса) зменшились, проте з'явився страх перевірки знань, що характерно для всіх учнів на кінець навчального року.

Тепер показники такі:

Аналіз вісьмох факторів тривожності (підвищена та висока тривожність):

I – Загальна тривожність у школі – 30 % (9 учнів)

II – Переживання соціального стресу – 20% (6 учнів)

III – Фрустрація потреби в досягненні успіху – 60% (18 учнів)

IV – Страх самовираження – 40 % (12 учнів)

V – Страх ситуації перевірки знань – 60 % (18 учнів)

VI – Страх не відповідати очікуванням оточуючих – 1 % (3 учня)

VII – Низька фізіологічна опірність стресу – 20 % (6 учнів)

VIII – Проблеми і страхи у відносинах з учителями – 20 % (6 учнів)

Висновки. Отже, на розвиток емоційно-вольової сфери впливають як зовнішні фактори, до яких належать умови і характер захворювання, відношення навколишніх до хворої дитини; так і внутрішні фактори, такі, як відношення дитини до самої себе та до власної хвороби.

Слабкість волі у більшості дітей, з наслідками ДЦП, прямо пов'язана з особливостями виховання. Дуже часто у родині увага близьких зосереджена винятково на її недузї, батьки проявляють занепокоєння з кожного приводу, обмежують самостійність дитини, побоюючись, що вона може поранитися або впасти. У такій ситуації сама дитина неминуче буде надмірно неспокійною та тривожною.

Все це призводить до того, що дитина росте безініціативною, невпевненою у своїх силах і можливостях. Вона заздалегідь розраховує на те, що навколишні все зроблять за неї. Далі дитина зникає до такого стану речей, знаходить його зручним. Звідси з'являється егоцентризм, намагання маніпулювати людьми.

Важливість виховної позиції батьків стосовно дітей із ДЦП підтверджує й той факт, що діти з високим рівнем вольового розвитку є вихідцями із благополучних у розумінні психологічного клімату родин. У таких сім'ях батьки не зациклені на недузї дитини. Рідні стимулюють і заохочують її самостійність у межах допустимого. Вони намагаються сформувати у дитини адекватну самооцінку. Їх відношення можна виразити формулою: «Якщо ти не схожий на інших, це не означає, що ти гірший».

Отже, особливості розвитку особистості та емоційно-вольової сфери дитини з порушеннями опорно-рухового апарату(ДЦП) в великій мірі

залежать не тільки від специфіки захворювання, але у першу чергу від ставлення до дитини батьків і оточення. Тому не можна вважати, що причиною всіх невдач і складнощів виховання є виключно недуга дитини. Тому, освітній процес повинен бути спрямований на формування у дитини високих психологічних якостей, для підвищення соціалізації та адаптації до життєвих умов, що змінюються.

Література:

1. Нагорна О. Б. Особливості колекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 103 с.
2. Штульман Д. Р., Левин О. С. Неврология. Справочник практического врача. Москва: МЕДпресс-информ, 2002. 784 с.
3. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 2 / Заред. М. П. Матвеевої, С. П. Миронової. – Кам'янець-Поділ.: Інформ. – вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2001. – 142 с.
4. Метод Козявкіна – система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації. Посібник реабілітолога / Козявкін В. І. та ін.; ред. Козявкін В. І. Львів: Видавництво «Дизайн-студія «Папуга», 2011. 240 с.
5. Справочник невропатолога и психиатра / ред. Гращенко Н. И., Снежневский А. В. Москва: Медицина, 1969. 567 с.

Мірошніченко О. В., студентка V курсу
природничого факультету

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

МУЗИКОТЕРАПІЯ В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДОШКІЛЬНИКАМ ПРИ ДИЗАРТРІЇ

Проблема своєчасної діагностики та підвищення ефективності корекційної логопедичної роботи з усунення такого поширеного та різнобічного мовленнєвого порушення, як дизартрія у дітей дошкільного віку, є досить актуальною у наш час. Оскільки, за статистичними даними, дизартрія займає друге місце серед усіх мовленнєвих порушень у дітей.

Варто зазначити, що реабілітаційні заходи, щодо усунення порушень мовлення у дошкільників з клінічним діагнозом «дизартрія» потребують багатоаспектного та комплексного підходу. Позитивної

динаміки можливо досягти тільки завдяки інтеграції медичних і педагогічних методик, що передбачає включення у систему роботи і нетрадиційних методів, спрямованих на подолання психомовленневої та немовленневої симптоматики. Тому, особливо гостро стоїть питання пошуку нових та вдосконалення вже існуючих методів реабілітації для подальшого повноцінного розвитку та навчання дітей дошкільного віку з дизартрією.

На сьогодні існують спеціальні дослідження розвитку та корекції усного мовлення у дітей з дизартрією, якими у різний час займалися багато видатних науковців: Л. Волкова, Н. Жукова, О. Мастюкова, Г. Чиркіна, М. Шеремет, С. Конопляста, Н. Пахомова, Л. Лопатіна та ін. У дослідженнях (М. Бурно, Л. Брусилівський, С. Машура, В. Петрушин, Г. Побережна, М. Чистякова, С. Шабутін) важливу роль у реабілітаційних заходах відведено саме засобам музикотерапії [3].

Вчені зазначають, що у корекційній роботі з дітьми із дизартрією головним є психосоматичний аспект, а психотерапевтичний – допоміжний, тому що перш за все корекційна спрямованість застосування музикотерапії для цих дітей полягає у розвитку мовлення як вищої психічної функції.

Виходячи з цього, можна припустити, що музикотерапія є невід'ємною складовою у системі корекційної допомоги дошкільникам при дизартрії, так як використання її засобів позитивно впливає на розвиток компенсаторних механізмів, комунікативних функцій, формування мовленнєвої активності.

Дизартрія – термін грецький, у перекладі означає розлад членороздільного мовлення – вимови (dis – порушення ознаки або функції, arthro – розчленовую).

Дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи. Це важкий розлад усієї мовленнєвої діяльності. При дизартрії порушується не тільки звуковимова майже усіх груп звуків, але і просодична сторона мовлення: голос, інтонація, темп, ритм.

Основним механізмом порушення при дизартрії є неспроможність забезпечити реалізацію мовленнєво-рухових програм. Порушення звуковимови при дизартрії виявляються в різному ступені і залежать від характеру і тяжкості ураження нервової системи. У легких випадках маються окремі перекичування звуків, «змазане мовлення», у більш важких – спостерігаються перекичування, заміни і пропуски звуків, страждає темп, виразність, модуляція, у цілому вимова стає невиразною. Найлегші з дизартричних проявів називають стергими. Стерга форма дизартрії за своїми проявами характеризується незначним вираженням симптомів, їх неоднорідністю, різним співвідношенням мовленнєвої та немовленнєвої симптоматики.

У дітей з дизартрією спостерігаються порушення постави, амімічність, порушення дрібної та загальної моторики, порушення

координації рухів, та орієнтація у просторі. Такі діти потребують комплексної системи логопедичних заходів, спрямованих на розвиток артикуляційних навичок, фонематичного аналізу і синтезу. Формування мовленнєвої компетентності, зокрема правильної звуковимови, є однією з найважливіших складових гармонійного розвитку дитячої особистості. Також, досить часто поряд з недостатністю звуковимовної сторони мови спостерігається не різко виражені порушення уваги, пам'яті, інтелектуальної діяльності, емоційно-вольової сфери та інших вищих психічних функцій [1, 2].

Термін «музикотерапія» грецько-латинського походження і в перекладі означає «зцілення музикою». В літературі є багато визначень цього поняття. Одні науковці вважають, що музикотерапія є допоміжним засобом психотерапії, а інші визначають її як: системне використання музики в лікуванні дітей; засіб реабілітації, профілактики, підвищення резервних можливостей організму людини; засіб оптимізації творчої та педагогічно-виховної роботи; найновішу психотехніку, що здатна забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її життя.

Отже, музикотерапія – це контрольоване використання музики в лікуванні, реабілітації та вихованні дитини, яка має психофізичні порушення. Вплив музики може бути спрямований на нейтралізацію патологічних проявів особистісного розвитку дитини та на відновлення її порушених функцій. У контексті освітнього простору це поняття розглядають не в буквальному клінічному значенні, а як ефективний засіб моделювання й корекції внутрішнього стану дитини, розкриття її природного потенціалу [4].

Важливо зазначити, що під час корекційно-розвиткових занять акцент повинен робитися на реалізації додаткових цілей, сумісних з потребами конкретної дитини. Найбільш важливими для дітей з мовленнєвими порушеннями є тренування спостережливості, розвиток відчуття темпу, ритму і часу, мислинневих здатностей і фантазії, вербальних і невербальних комунікативних навичок, виховання вольових якостей, витримки і здатності стримувати афекти, розвиток загальної тонкої моторики й артикуляційної моторики.

Музикотерапія є нетрадиційним методом, що використовує музику в якості засобу мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини, що підтверджує можливість застосування її в корекційній роботі з дошкільниками, що мають дизартричні розлади.

В процесі організації занять з такими дітьми, важливо не стільки досягти певного результату, скільки створити такі умови, які сприяють загальному розвитку дитини та корекції її психофізичних порушень, за яких вона повірить у свої можливості та відчуже успіх, задоволення, емоційну піднесеність в процесі будь-якого заняття з музикотерапії.

Впровадження музичної терапії в систему комплексної корекційної допомоги буде ефективним доповненням для реалізації корекційно-розвивальних, виховних і навчальних завдань передбачених у роботі з дітьми дошкільного віку з дизартрією.

Отже, можна зробити висновок, що використання музикотерапії є невід'ємною складовою в комплексній роботі з дітьми з дизартричними розладами, що позитивно вплине на розвиток мовлення, активізацію музично-творчої діяльності, емоційно-вольової сфери та інших компетенцій.

Література:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. Москва: «Астрель», 2007. 343 с.
2. Бабина Г.В. Практикум по дисциплине логопедия (раздел «Дизартрия») / Г.В. Бабина, Л.И. Белякова, Р.Е. Идес. Москва: «Прометей», 2012. 104 с.
3. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением (отечественный клинический психотерапевтический метод). 4-е изд. Москва: Академический проект, Альма Матер, 2012. 487 с.
4. Квітка Н. Музикотерапія для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільного типу / Н. Квітка // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2011. – Вип. 2. – С. 83-90. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2011_2_11

СЕКЦІЯ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Фомічова О. В., кандидат біологічних наук,
здобувач кафедри соціальної роботи та реабілітації

*Національний університет біоресурсів
і природокористування України
м. Київ, Україна*

ДО ПИТАННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ БУЛІНГУ ІЗ ІНШИМИ КАТЕГОРІЯМИ СИСТЕМАТИЧНОГО ЦЬКУВАННЯ

Останнім часом у науковому просторі все частіше підіймається проблема протидії третируванню і цькуванню як у межах освітнього процесу, так і в інших сферах людського співжиття. Безумовно, активізація розвитку наукових вчень досліджуваної царини є позитивним кроком на шляху побудови ефективно діючої системи заходів щодо профілактики і протидії булінгу. В той же час, поява нових наукових підходів з одного боку дає змогу більш поглиблено та різномірно розглядати особливості проявів третирування і цькування в сучасному світі, а з іншого ускладнює представлення єдиної моделі співвідношення булінгу із іншими категоріями, що позначають систематичне насильство на рівні групи. Наявна тенденція, за нашим поглядом, підштовхує до проведення нових наукових досліджень стосовно проблем співвідношення булінгу із іншими категоріями систематичного цькування. Переконані, необхідність у формуванні єдиного підходу позначення систематичного третирування і цькування є запорукою недопущення різночитань і протиріч.

Так, найбільш часто у науковій літературі з поняттям «булінг» ототожнюють «мобінг». Сучасна наукова позиція щодо порівняння означених категорій пропонує декілька підходів. Частина дослідників вважає, що ці два терміни є синонімами [1], інші акцентують увагу на наявності між цими термінами концептуальних відмінностей. Наприклад, Л. Сперрі вважає, що мобінг – це насилля не сексуального характеру над співробітником з боку групи інших працівників з метою його витіснення / звільнення з організації або її певного підрозділу [2, с. 192]. На його думку, мобінг передбачає індивідуальну, групову та організаційну динаміку розвитку і проявляється в дискредитації, руйнуванні професійної репутації та психологічної травматизації співробітника, що тягне за собою безліч важких негативних наслідків (таких як руйнування кар'єри, здоров'я або фінансові втрати в разі звільнення). На відміну від мобінгу, булінг, по-перше, передбачає наявність одного (а не кількох) агресорів, по-друге, здійснюється

скоріше не на організаційному, а на особистісному рівні, по-третє, не призводить до таких тяжких наслідків, які виникають при мобінгу [2, с. 193]. Інші дослідники, зокрема Х. Лейман, вважають, що мобінгом є непряма форма психологічної агресії, а булінг правильніше співвідносити з фізичним (прямим) насильством над людиною [3]. Втім переважна більшість дослідників все ж таки сходиться на думці, що відмінність між ними полягає лише в культурно-мовних розбіжностях. Аналіз зарубіжної літератури галузевого спрямування показує, що термін «мобінг» набув найбільшого поширення в скандинавських, німецькомовних і середземноморських країнах, в той час як «булінг» традиційно застосовують в країнах англійськомовних [4, 5]. Також, важливо зазначити, що на пострадянському просторі утвердилася наступна особливість співвідношення порівнюваних термінів: «мобінг» найчастіше використовують в контексті аналізу систематичних утисків людини у трудових колективах, в той час як категорія «булінг» застосовується для позначення відносин третирування в освітніх закладах. Саме окреслений підхід нещодавно знайшов своє відображення у національному законодавстві України. Зокрема, згідно ст. 173-4. Булінг (цькування) учасника освітнього процесу КУПАП: «булінг (цькування), тобто діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого...» [6].

Наступним взаємопов'язаним поняттям з терміном «булінг», який набув неабиякого поширення є поняття «хейзінг». Зауважимо, що термін «хейзінг» використовується насамперед у країнах Заходу, тоді як в Україні та інших країнах СНД ще з радянських часів поширення набув термін «дідівщина». Хоча сам термін в науковій літературі з'явився порівняно нещодавно, сам по собі феномен, що поєднує «узаконену» форму групового насильства і спосіб встановлення внутрішньо-групової ієрархії, дуже старий. «Хейзінг» (від англ. hazing – зло жартувати, особливо над новачком; лякати, виснажувати, бити) у більшості словників визначають як ініціацію дисциплінарної активності шляхом розіграшів і грубих жартів, часто із застосуванням принизливих випробувань. Таким чином хейзінг являє собою ритуалізоване приставання, жорстоке поведіння або приниження, з вимогою виконувати безглузді завдання як засіб ініціації при вступі в певну групу [7, с. 22-23]. Можливо стверджувати, що хейзінгом є своєрідний сучасний еквівалент прадавніх обрядів переходу і ініціації, пов'язаних з вступом в закрите співтовариство. Подібні ритуали більшою мірою характерні для закритих (воєнізованих, інтернатних, пенітенціарних) установ, але зустрічаються і в звичайних школах та

інших закладах освіти, особливо якщо при них є гуртожитки для іногородніх учнів. Не рідко новачкам однокласники або учні старших класів (курсів) нав'язують норму приниження гідності шляхом виконання різних дій (публічно пройтися голим, дати облити себе поміями, вимити підлогу зубною щіткою тощо). У відношенні перших можуть відбуватися акти грубого фізичного і навіть сексуального насильства. Зауважимо, що для жертв хейзінгу є характерним усвідомлення факту, що проходження так званої «ініціації» (приниження) насправді для них є корисним, це виховує «самодисципліну і почуття відповідальності» та робить з них «справжніх чоловіків», прирівнюючи їх до дійсних членів організації. Погодимось із колективом авторів методичного посібнику «Підтримка насилля в освітніх організаціях» за редакцією Т. Споян, що однією з особливостей хейзінгу є його прихований і часто явно виражений гендерний і сексуальний підтекст [8, с. 20].

Серед найбільш небезпечних для колективу і особистості окрім означених у науковому товаристві виділяють: «тролінг» (trolling), «харасмент» (harassment), «флеймінг» (flaming), «газлайтінг» (gaslighting) та ін. Для газлайтінгу, наприклад характерним є наявність специфічної цілі – змусити жертву сумніватись в адекватності сприйняття навколишньої дійсності, в той час як для харасменту характерним є явно виражене сексуальне переслідування. Не зупиняючись більш детально на розкритті кожного з наведених термінів на рівні представленої роботи, зауважимо, що всі вищеназвані категорії характеризуються наявністю певної специфіки пов'язаної із засобами впливу та (або) метою агресорів по відношенню до жертви у порівнянні із загальним (читай традиційним) різновидом систематичного третирування – булінгом. За нашим переконанням «мобінг», «хейзінг» та інші означені категорії співвідносяться з булінгом як приватне і загальне. Вищенаведений аналіз дозволяє стверджувати, що хейзінг є одним із різновидів булінгу, однак на відміну від останнього, характеризується ритуальністю принижень пов'язаних з ініціацією і самим відношенням жертв до того, що відбувається. В свою чергу мобінгом позначається систематичне третирування у відносинах трудового колективу. По суті мобінг – це булінг на виробництві. Виступаючи різновидом булінгу мобінг володіє усіма ознаками першого, однак і має притаманні йому особливі ознаки пов'язані із специфікою царини трудових відносин. Подібне можливо стверджувати і по відношенню до інших наведених категорій. Відтак, пропонуємо булінг у контексті співвідношення з іншими подібними категоріями визначати як основну системоутворюючу категорію для позначення всіх проявів систематичного цькування та третирування, що мають місце на рівні соціальної групи, а всі інші – визнавати за його різновиди, що мають окрім загальних ознак булінгу власні специфічні ознаки.

Література:

1. Namie G. Workplace bullying: Escalated incivility // Ivey Business Journal: Improving the Practice of Management. 2003. (November/December). P. 1–6.
2. Sperry L. Mobbing and Bullying: the Influence of Individual, Work Group, and Organizational Dynamics on Abusive Workplace Behavior // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 2009. No. 61 (3). P. 190–201.
3. Leymann H. The Content and Development of Mobbing at Work // European Journal of Work and Organizational Psychology. 1996. No. 5(2). P. 165–184.
4. Einarsen S., Hoel H., Zapf D., Cooper C. (ed.) Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International perspectives in research and practice. London: Taylor & Francis e-Library, 2004.
5. Liefvooghe A., Olafsson R. ‘Scientists’ and ‘amateurs’: Mapping the bullying domain // International Journal of Manpower. 1999. No. 20. P. 16–27.
6. Кодекс України про адміністративні правопорушення: Закон України від 07.12.1984 № 8073-X // Відомості Верховної Ради. – 1984. – додаток до № 51. – Ст. 1122.
7. Школа без насилія. Методическое пособие / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: АНО «ЦНПРО», 2015. – 150 с.
8. Предотвращение насилия в образовательных организациях. Информационно-методическое пособие для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / 2-ое дополненное издание / Л.А. Глазырина, М.А. Костенко, Е.В. Лопуга; под ред. Т.А. Епояна – Барнаул, 2017. – XX с.

СЕКЦІЯ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Михасюк О. К., директор

*Богодухівська гімназія № 1
Богодухівської районної ради Харківської області
м. Богодухів, Харківської області, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ У СИСТЕМІ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Демократичний вектор розвитку суспільних процесів, обумовлений масштабними процесами реформи децентралізації, супроводжується високим суспільним запитом на забезпечення якісних публічних послуг, у тому числі, у сфері загальної середньої освіти.

Прийняття Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), запровадження концепції «Нова українська школа» (2018 р.) окреслюють становлення педагогіки партнерства, автономії закладів освіти, демократизацію і децентралізацію управління закладами загальної середньої освіти, зокрема, шляхом залучення громадськості до вказаних процесів.

Аналіз наукових джерел і практичного стану управління закладами загальної середньої освіти, дає змогу констатувати, що на сьогодні переважають усталене державно-громадське та інноваційне громадсько-державне управління.

Проте, у провідних аналітико-прогностичних документах вказується на недостатній розвиток громадської складової та необхідність модернізації традиційних підходів до управління освітою взагалі, та закладами загальної середньої освіти, зокрема. Тому, на наш погляд, важливим є розвиток системи громадсько-державного управління.

Проблематику запровадження громадсько-державного управління досліджують Л. Калініна, С. Королюк, О. Онаць, О. Пастовенський.

Погоджуємося із твердженням вітчизняних вчених Л. Калініної та О. Онаць, які доводять, що стратегічні завдання реформування управління освітою передбачають модернізацію системи управління та перехід від адміністративно-демократичного до громадсько-державного його рівня [3, с. 4].

Досліджуючи питання громадсько-державного управління загальною середньою освітою у регіоні, О. Пастовенський визначає громадсько-державне управління загальною середньою освітою як поєднання діяльності громадських і державних суб'єктів управління,

що впроваджують узгоджену освітню політику в інтересах людини, громади й держави на основі демократичних процедур самоуправління та співуправління із забезпеченням пріоритету прав громадськості [4, с. 10]. Метою громадсько-державного управління дослідник окреслює впровадження узгодженої освітньої політики громадських і державних суб'єктів управління в інтересах людини, громади й держави на основі демократичних процедур самоуправління та співуправління із забезпеченням прав громадськості [4, с. 19].

На основі аналізу наукових джерел, встановлено, що система громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти – це цілісність структурованих елементів, що поєднуються субординаційними та координаційними зв'язками, взаємодія яких забезпечує відкритість та інтегративний результат в досягненні соціально значущої мети, визначеної громадсько-державними структурами [2, с. 93].

У ході дослідження з'ясовано, що вказана система ґрунтується на таких наукових підходах, як системний, синергетичний, кібернетичний, діяльнісний, середовищний, інформаційний та ситуативний [2, с. 94].

Деталізуємо основні аспекти середовищного підходу у контексті запровадження системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти.

Важливим фактором становлення системи громадського управління є вплив середовища як на заклад освіти у цілому, так і на учасників освітнього процесу, зокрема, і сприяє цьому середовищний підхід.

У Міжнародному звіті за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 звертається увага на те, що вплив шкільного середовища поглиблюється впливом сім'ї та широкого соціального середовища, в якому росте дитина [8; 9, с. 116]. Тож консолідація зусиль суб'єктів громадянського суспільства й державної влади стане однією із передумов модернізації вітчизняної системи освіти та створення освітнього середовища, що відповідає сучасним вимогам, детально обґрунтованими Національною стратегією розвитку безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі [5].

На думку О. Ярошинської, середовищний підхід є окремою, самостійною методологією науково-педагогічного дослідження [7, с. 382].

Як зазначає М. Братко, у найбільш широкому розумінні середовищний підхід (environment conception, environmental approach – англ.) передбачає сприйняття середовища як результату засвоєння людиною її оточення. Відповідно, діяльність та поведінка людини розглядаються як провідний чинник, який пов'язує окремі компоненти середовища в єдине ціле [1, с. 11].

Корисним, у межах даного дослідження, є твердження Л. Сергєєвої та М. Кириченка, які доводять, що середовищний підхід – це теорія і технологія опосередкованого управління (через середовище) процесами формування та розвитку особистості індивідуума. В інструментальному плані він являє собою систему дій суб'єкта управління з середовищем, спрямованих на перетворення її в засіб діагностики, проектування та продукування управлінського результату [6, с. 29].

Отже, з огляду на вище наведені твердження, можна зробити висновок, що середовищний підхід відіграє важливу роль у процесі розвитку

громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти. Адже вказаний підхід дозволяє забезпечити задоволення освітніх потреб громади, сприяє реалізації соціально значущої мети на основі вивчення та діагностики освітніх запитів, і, таким чином, проектування та організації освітнього процесу, створення відповідних умов для становлення сприятливого, розвивального, безпечного, гармонійного освітнього середовища.

Література:

1. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах університетського коледжу: теоретичний аспект. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education*, № 7(3), 2016. С. 9-16.
2. Михасюк О. К. Моделювання системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 67, Т. 1: збірник наукових праць. Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 92-96
3. Онаць О. М., Калініна Л. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління : посібник, за наук. ред. Л. М. Калініної. К. : Видавничий дім «Сам», 2017. 64 с.
4. Пастовенський О. В. Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук.: 13.00.06. Київ, 2015. 44 с.
5. Про національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. Указ Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>
6. Сергєєва Л. М., Кириченко М. О. Управління організаційно-освітніми змінами в інституційному середовищі професійного навчального закладу *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, № 1/5(18), 2016. С. 27-32
7. Ярошинська О. О. Методологічні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. №7(41). С. 380-389.
8. OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
9. PISA – 2018. Результати. (Том I). Що учні знають та вміють робити: Міжнародний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA – 2018 (переклад українською мовою) / переклад.: Ларіна Т. В.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО, 2019. 324 с. URL:https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/02/PISA2018_Mizhnarodnyj-zvit_ukr.pdf

СЕКЦІЯ 6. ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ

Ярмольчик М. О., аспірант кафедри авіаційної психології

*Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна*

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІГЛОТІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства важко уявити людину, яка б не володіла іноземною мовою. Сьогодні це передумова успішного працевлаштування та один з гарантів кар'єрного зростання. Та не варто забувати і про особистісний розвиток, який дає нам мова. Збагачення індивідуальних знань, зростання професійної компетенції – все це завдяки освоєнню мов. Але у ХХІ столітті вже не достатньо знання однієї іноземної мови. Кількість засвоєних мов зараз визначає культурний та освітній рівень особистості. Так звані поліглоти легко знаходять своє місце в соціумі, їх охоче беруть на роботу. Та навіть більше, роботодавці стоять в черзі за ними, особливо ті, хто працює в сфері лінгвістики та перекладу [1; 157].

Та не лише філологи цікавляться поліглотами. Це люди-феномени, таємницю яких прагнуть розгадати і психологи. Досліджено, що поліглоти мають психофізіологічну схильність до вивчення мов. Зокрема, особливо розвинутою в них здібність слухати та відтворювати звуки. Одна з провідних ділянок мозку, що приймає участь у цьому процесі, первинна слухова кора особливо розвинена в таких індивідів. Вона має анатомічно складнішу будову в порівнянні з людьми, що взагалі не мають відношення до лінгвістики та фонетики, а саме більше пальцеподібних звивин, заповнених білою речовиною, які дозволяють зайняти більшу площу. Американський вчений лінгвіст Майкл Ерард вказує, що схильність до поліглотії є генетично обумовленою, жодні дослідження не зафіксували росту чи змін звивин за допомогою тренувань [2; 45].

Значний розвиток лівої звивини Гешля з достатнім вмістом білої речовини обумовлює фонетичні здібності поліглотів. Зокрема, ця особливість дає їм змогу швидко сприймати на слух слова та словосполучення іноземною мовою і легко їх запам'ятовувати. Група німецьких психологів-науковців встановила, що в поліглотів, спостерігається тривала активність в одній з частин мозку – гіпокампі, який тісно пов'язаний з довгостроковою пам'яттю. На основі цього було визначено, що поліглоти на відміну від звичайних людей мають генетичні відмінності у функціях нейротрансмітерів. Пізніше дане твердження

було підтвержене тим, що такі когнітивні навички, як короткочасна пам'ять, її структурні особливості визначаються спадковістю.

Новітні дослідження вказують на те, що поліглоти мають особливо розвинене зорове сприйняття мовних знаків, а також здібності до швидкого декодування прочитаного чи почутого висловлювання [4; 256].

Отже, зважаючи на вище наведені факти, можна сказати, що поліглоти – це люди, що мають спадково обумовлені особливості головного мозку та розвинені когнітивні процеси, які дозволяють запам'ятовувати значний об'єм слів і швидко освоювати нові мови.

Література:

1. Александров Ю. И. (гл. редактор). Основы психофизиологии: Учебник. – 2015. – 432 с.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
3. Аршава І. Ф., Черненко М. І. Психофізіологія. Підручник. – К. Вища освіта, 2006. – 308 с.: 23 іл.
4. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1996. – 349 с.
5. Горго Ю. П., Чайченко Г. М. Основы психофизиологии: Навч. посіб. – Херсон: Персей, 2002. – 248 с.
6. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. – М.: Наука, 1981. – 215 с.
7. Філіппов М. М. Психофізіологія людини: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2003. – 158 с.

СЕКЦІЯ 7. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ, ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

Карпюк Ю. Я., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та клінічної психології

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГА

Вступ. Високий рівень конфліктності та явища дегуманізації обумовлюють значний інтерес до проблеми комунікативної толерантності, який спостерігаємо протягом останніх десятиліть. Поряд з цим зростає кількість звернень за психологічною допомогою у зв'язку з труднощами у вирішенні конфліктів і роботі з їх наслідками. Ефективність роботи психолога в даних ситуаціях особливо залежить від якості взаємодії з клієнтом, вміння встановлювати та підтримувати контакт, розвитку комунікативної компетентності, рівня прояву професійно значущих якостей.

Побуває думка, що відсутність комунікативної толерантності унеможливує продуктивні міжособистісні відносини, на яких власне й ґрунтуються відносини психолога чи психотерапевта з клієнтом, а також вносить деструктивні тенденції в розвиток особистості професіонала. Для розвиненої толерантності характерна повага до прав інших, розуміюче та гідне ставлення до інтересів, переконань, звичок інших людей, що є важливим для успішної професійної діяльності психолога, чим і обумовлене привернення нашої уваги до визначення місця комунікативної толерантності у структурі комунікативної компетентності сучасного психолога.

Мета. Відтак метою нашої наукової розвідки є теоретичний огляд комунікативної толерантності, як складової комунікативної компетентності сучасного психолога.

Під час нашої наукової роботи було проведено теоретичний огляд і аналіз сучасних наукових праць та публікацій. Всі результати узагальнені та систематизовано, описано місце та роль комунікативної толерантності в структурі комунікативної компетентності психолога.

Представлені на сьогоднішній день концепції толерантності описують її, як систему позитивних установок, особистісних і групових

цінностей, психологічну стійкість та сукупність індивідуальних якостей (Г. Солдатова); повагу до точки зору іншої людини (Є. Клепцова); бажану поведінку без нав'язування своєї точки зору іншій людині (Н. Еншфорд); умову ефективної адаптації у невизначених умовах (Е. Носенко, М. Шаповал); визначальну детермінанту самоактуалізації особистості (М. Бубер, А. Маслоу, Р. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фром та інші); здатність в іншому бачити іншого, усвідомлення права іншої людини бути іншою (О. Асмолов), тощо.

Ми розділяємо точку зору Т. Гончарук, яка пояснює толерантність як індивідуальну якість, яка проявляється через збереження здатності до саморегуляції під впливом фруструючих факторів і здатності до неагресивної поведінки стосовно іншої людини на основі відкритості. Така толерантна взаємодія передбачає наявність у людини здібності до самозбереження та готовності до взаємодії.

Узагальнюючи результати теоретичного огляду феномену толерантності можна зазначити, що вона властива для зрілих особистостей з високим ступенем сформованості системи цінностей, розвиненою мотиваційною готовністю щодо їх дотримання та захисту. До них відносяться високоморальні, гуманні, розуміючі люди, які здатні розуміти інших, поважати їх думку та систему цінностей, визнаючи усю багатомірність переконань, стилів поведінки, вірувань, зберігаючи при цьому власне відчуття гідності. Найбільш актуальним для психологів, видом толерантності являється комунікативна, що обумовлено специфікою діяльності психолога, яка полягає в наявності значної кількості міжособистісних взаємодій, контактів та власне комунікації.

В. Бойко тлумачить комунікативну толерантність, як характеристику ставлення особистості до інших людей, яка демонструє переносимість/непереносимість особистісних особливостей та поведінки іншої людини в процесі комунікації. А. Скок під комунікативною толерантністю розуміє здатність людини до взаємодії з іншими. Г. Кожухар визначає її, як особистісну якість, яка проявляється в умінні знаходити спільну мову з різними людьми в різних ситуаціях, в здатності знаходити індивідуальний підхід до них, стримувати себе в ситуаціях взаємодії з людьми тощо [2].

Узагальнюючи наведені в науковій літературі пояснення поняття комунікативної толерантності, можна стверджувати, що вона являє собою особливу особистісну рису, яка відображає психологічну готовність особистості до позитивної взаємодії з іншими, які наділені специфічними світоглядними установками та стилями поведінки. До основних критеріїв комунікативної толерантності відносяться: терпимість, емпатія, інтелектуальна гнучкість, повага та самоконтроль. Наявність вищезгаданих особистісних характеристик обумовлює наявність високого рівня розуміння психічних процесів, функціональних станів, індивідуальних особливостей, внутрішніх якостей та

властивостей партнерів по спілкуванню і забезпечує здатність до безконфліктної комунікативної взаємодії.

Під комунікативною компетентністю розуміють компонент вмінь та здібностей особистості (В. Гаркуша, М. Заброцький, Л. Петровська, К. Платонов); відповідний «Я-стан» (Е. Берн, П. Єршов, М. Молоканов, Л. Петровська); комплекс особистісних якостей (Г. Айзенк, П. Горностай, В. Злівков, Р. Кеттел, М. Молоканов, Г. Олпорт, Л. Петровська та інші); частину культури фахівця (С. Максименко, О. Павленко), тощо. Варто зазначити, що при наявній різноманітності підходів до тлумачення комунікативної компетентності, науковці сходяться на набутому характері властивості, якій передують природна комунікація або процес спеціально організованого навчання.

Поряд з цим науковці по різному визначають головні складові комунікативної компетентності. Так, Ж. Глозман, В. Зінченко, Б. Мещеряков пропонують вважати головним ефективність спілкування. Л. Петровська, вважає, що гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій є суттєвим показником компетентного, зрілого спілкування. В. Москаленко, А. Козлов, Т. Іванова виділяють попередньо сформовані знання норм і правил спілкування, адаптаційні навички, що виступають детермінантами ефективних міжособистісних відносин.

Серед підходів до пояснення структури комунікативної компетентності варто виділити позицію А. Захарової, яка виділяє в ній соціально-психологічні вміння (оволодіння процесами взаємозв'язку, взаєморозуміння, взаємовідносин, взаємовпливу) та психологічні вміння (оволодіння процесами самовладання, самообілізації, самонастроювання, самоконтролю), які являються складовими комунікативної толерантності.

Аналіз визначених науковцями функцій спілкування показує наявність тісного взаємозв'язку між процесами комунікації та комунікативною толерантністю і допомагають виділити структурні компоненти феномену комунікативної толерантності. Так. В. Бойко [1] до основних підструктур, комунікативної толерантності відносить: ціннісно-орієнтаційну (світоглядні переконання, життєві задуми, прагнення, потреби, інтереси), інтелектуальну (особистісні зразки, типи та стилі розумової діяльності), естетичну (особливості сприйняття людиною красивого та потворного, смішного та сумного), етичну (духовні, моральні норми) та сенсорну (чуттєве сприйняття світу на рівні слухового, зорового, смакового, нюхового, тактильного та рухового відчуттів).

О. Скрябіна виділяє когнітивний, емоційний, мотиваційно-ціннісний, конативний та інструментальний структурні компоненти комунікативної толерантності. С. Толстикова [3], яка виокремлює: когнітивну, емоційну та конативну підструктури, пропонує доповнити

їх ще аксіологічним, сенсорним, соціально-перцептивним, характерологічним компонентами та ідентичністю.

Виходячи з опису структурних компонентів комунікативної толерантності та її зв'язку з процесом комунікації, можна зробити висновок про наявність подвійної функції, яку вона виконує в міжособистісній взаємодії суб'єктів спілкування. З однієї сторони, вона виступає, як внутрішня, духовна, емоційна основа спілкування й покликана забезпечити вміння суб'єкта налаштуватися на емоційне сприйняття «іншого», що відображається в його емпатійному сприйнятті. З іншої сторони – у вигляді зовнішнього прояву особистісного ставлення до «іншого», що може виражатися в діях раціонального осмислення «іншого».

Таким чином, можна зробити висновок, що комунікативна толерантність є ваговою складовою комунікативної компетентності психолога, зумовлюючи оптимізацію процесів спілкування і взаємодії, лежить в основі здатності встановлювати контакт, створювати відповідну психологічну атмосферу довіри та доброзичливості, вести критичний діалог на основі етичних засад, допомагати клієнтам у вирішенні їхніх професійних і особистісних проблем, розуміти індивідуальні особливості клієнта та знаходити індивідуально-толерантний підхід щодо вирішення його нагальних проблем та потреб, що є важливим для успішної професійної діяльності психолога.

Література:

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М. : «Филин», 1996. – 472 с.
2. Кожухарь Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г. С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 3–12.
3. Толстикова С. Н. Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования : дис. канд. психол. наук / С. Н. Толстикова. – Калуга, 2002. – 176 с.
4. Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. – М., 1973. – 683 с.

СЕКЦІЯ 8. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Гльїна Ю. Ю., кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах

*Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна*

ЕМОЦІЙНА НЕСТАБІЛЬНІСТЬ ЯК ПРОЯВ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ

Висока напруга у сіспільстві призводить до своєрідної поведінки кожного її члена, своєрідної відповіді, яка обумовлюється багатьма причинами, факторами, обставинами. Наслідки можуть бути різними: незадоволення собою та іншими, емоційної нестійкості, виникнення негативних емоцій, роздратування, нестриманість. Людина знаходиться у стані подолання та переборювання труднощів.

Емоційне реагування, яке проявляється в особистості, обумовлюється її емоційно-особистісними властивостями, до яких відносять: емоційну збудливість, глибину переживання емоцій, емоційну лабільність-ригідність; емоційну чуйність; експресивність; емоційну стійкість/нестійкість, оптимізм-песимізм.

У багатьох роботах науковців (Б. Додонов, К. Ізрд, Є. Гльїна, Я. Рейковський, П. Сімонов, Т. Фролова, П.М. Якобсон та ін.) відображені спроби впорядкування емпіричного матеріалу про прояви емоцій та останнім часом психологи особливо суттєво звертають свою увагу на емоційний стан фахівців ризиконебезпечних професій на будь-якому етапі професіоналізації. Структура особистості майбутнього професіонала формується через стабілізацію відносин з оточуючими людьми. В основі корекційних і адаптивних складових міжособистісних відносин завжди лежить критерій емоційності, який в більшості своїй є індикатором і настрою, і поведінки, і саме відносин. Тому психологічна корекція емоційних складових і є тією важливою основою, через реалізацію якої тренінгові ситуації дозволили певною мірою реконструювати особистісні утворення, тобто створювати такі новоутворення особистості, які з'являться внаслідок психологічної корекції поведінки.

Аналіз психологічної літератури свідчить про достатню розробленість даної проблематики (В. М'ясищев про особистість в системі відносин; О. Бодальов про соціально-перцептивні закономірності при

сприйнятті і розумінні іншої людини; Г. Андрєєва, О. Бодальов, Б. Ломов, В. Лабунська про міжособистісне спілкування; В. Бойко, В. Вілюнас, Л. Гозман, Б. Додонов, С. Ільїн, А. Лічко про особливості проявів емоційних станів в міжособистісних відносинах), але, як нами виявлено, існують протиріччя між: потребою особистості в ефективно-му спілкуванні і недостатнім розвитком навичок стабільної і повноцінної взаємодії, необхідної для міжособистісних відносин; між зростаючою потребою практики в теоретико-методичному обґрунтуванні розвитку ефективної взаємодії у професійній діяльності і недостатньою вивченістю індивідуально-типологічних особливостей прояву нестабільності емоцій, що впливають на міжособистісні відносини особливо у майбутніх фахівців системи ДСНС, які майже кожного дня стикатимуться з екстремальними ситуаціями та будуть ризикувати своїм життям.

Метою нашого дослідження стало вивчення особливостей прояву емоційної нестабільності у міжособистісних стосунках курсантів та студентів на різних етапах професіогенезу. Воно проводилось на базі НУЦЗ України, серед курсантів та студентів різних курсів та факультетів (100 осіб, які були поділені на дві групи – екстравертів та інтровертів). Для досягнення мети нами використано методики: «Особистісний опитувальник» (Г. Айзенка, адаптований О. Г. Шмельовим), «Визначення емоційної стабільності» (опитувальник Айзенка), «Оцінка рівня тривожності» (Тест Спілбергера-Ханіна).

Емоційна збудливість може проявлятися в таких особливостях поведінки, як запальність, дратівливість [цит. 1]. О. Лазурський відзначав, що, строго кажучи, про значну емоційну збудливість можна говорити лише в тих випадках, коли всі почуття, доступні людині, виникають у неї з однаковою легкістю [4].

Нестійкість емоції проявляється в тому, що не дивлячись на те, що спочатку вона може бути інтенсивною, але потім швидко слабшає і, врешті-решт, припиняється, переходячи в стан спокійної байдужості. Якщо ж емоції у людини легко збудливі, то колишня емоція дуже швидко змінюється на іншу. Лабільність емоцій (рухливість, переключення) характеризується тим, що людина швидко реагує на зміну ситуацій, обставин і партнерів, вільно виходить з одних емоційних станів і входить в інші. Занадто виражена лабільність емоцій може ускладнювати відносини з оточуючими, так як особистість стає реактивною, імпульсивною, погано керує собою. У разі вираженості цієї властивості у людини, вона не може мати тверді погляди і переконання, симпатію або антипатію до кого-небудь, придбати постійні прихильності [2, 4].

Емоційна стійкість – риса, яка виражає збереження організованої поведінки, ситуативної цілеспрямованості у звичайних і стресових ситуаціях. Характеризується зрілістю, відмінною адаптацією, відсутністю великої напруженості, занепокоєння, а також схильністю до

лідерства, комунікабельності. Нестабільність виражається в надзвичайному нервуванні, нестійкості, поганій адаптації, схильності до швидкої зміни настроїв (лабільності), почутті вини і занепокоєнні, заклопотаності, депресивних реакціях, неувважності уваги, нестійкості в стресових ситуаціях. Емоційна стабільність є важливою якістю фахівців ризиконебезпечних професій, оскільки необхідно зберігати стабільний стан при виконанні службових обов'язків. Враховуючи цей факт, ми вважали за необхідне, виявивши осіб з проявами емоційної нестабільності, з'ясувати її причини та можливості застосування вправ психокорекційної програми.

Результати досліджуваних свідчать про наступне: емоційна нестабільність переважає у курсантів та студентів екстравертів на першому курсі (75%). На четвертому курсі кількість таких менша, але слід наголосити, що наше дослідження не передбачало вивчення динамічних змін, тому остаточних висновків робити не можна з приводу причин зменшення кількості респондентів – екстравертів з нестабільною емоційністю. Стабільні прояви емоційності властиві досліджуваним інтровертам: 65% на першому курсі та 70% на четвертому.

При цьому все одно слід мати на увазі, що емоційні реакції на події з віком у екстравертів змінюються. Протягом життя людина придбає певний досвід, набуває практику, змінюється спрямованість особистості, усвідомлюються нові цілі та задачі. Протягом навчання у вузі, а у подальшому й професіоналізації, виховуються емоції одночасно з підвищенням загального особистісного розвитку.

Прояв емоційності має відмінності у екстравертів та інтровертів. Використані методи математичної статистики довели те, що екстраверти, у порівнянні з інтровертами, емоційно нестабільні, нестримані, у них частіше можуть спостерігатися коливання настрою, неувважність, загальне занепокоєння, печаль, тривожність, зниження загального психологічного самопочуття. Це, в свою чергу, є показником якості протікання адаптаційних процесів, появою труднощів міжособистісного спілкування.

Емоційна лабільність властива особам з високою тривожністю. Навпаки, низькій тривожності притаманна емоційна ригідність. У роботі ми діагностували лише особистісну тривожність у відповідності до висунутої мети. Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що серед респондентів екстравертів 45% мають високий рівень особистісної тривожності (середній бал 46,4), більшість інтровертів (37,5%) продемонстрували середній рівень (35,4 бали). Порівняння по низькому рівню свідчить про виявлення більшості досліджуваних – інтровертів. Виявлені достовірні відмінності показників тривожності на високому рівні ($p \leq 0,01$). Тривожні люди побоюються труднощів, почувають себе невпевнено у групі, а це й

проявляється у вигляді емоційної нестриманості, суб'єктивно-емоційних проявів.

Використання методів математичної статистики (критерій Пірсона) свідчить про наявність прямого взаємозв'язку між високим рівнем тривожності та емоційності у екстравертів респондентів ($p < 0,05$), тобто тривожність можна вважати причиною емоційної нестійкості у досліджуваних – екстравертів. На нашу думку, високий рівень тривожності створює проблеми у спілкуванні та встановленні сприятливих міжособистісних відносин.

Загалом порівнявши показники емоційної нестійкості та тривожності екстравертів та інтровертів (критерій Манна-Уїтні) нами виявлені значущі відмінності на рівні $p < 0,001$.

Отримані дані можуть у майбутньому використовуватися при формуванні команди (визначення сумісності людей один з одним), набору та підбору працівників у професійних цілях, з метою виявлення професійного стресу у представників ризиконебезпечних професій.

Сьогодні життя потребує підвищення стресостійкості, адаптованості людини до нових умов навколишнього середовища, старі прийоми і методи діяльності вже допомагають недостатньо. Психологічна допомога майбутньому спеціалісту, молодому або фахівцю з досвідом може сприяти вирішенню багатьох актуальних проблем через використання системи спеціально організованого інтенсивного впливу.

Література:

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. 752 с.
2. Ільїна Ю.Ю. Роль переживань у процесі навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Серія «Психологія». Вип. ХІХ. Видавничий центр СДПУ, Слов'янськ, 2003. С. 327-330.
3. Ільїна Ю.Ю., Шумара І.М. Особливості тривожності курсантів в процесі професійної підготовки. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. Випуск 33, Харків, ХНПУ, 2010. С. 121-131.
4. Лазурский А.Ф. К учению о психической активности. Программа исследования личности. – СПб.: Алетейя, 2001.

«ПРАГНЕННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ КОНСОЛІДАЦІЇ» ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ІНДИВІДІВ

У формуванні етнопонаціональної самосвідомості індивідуів, зокрема, молоді, важливу роль відіграють соціально-психологічні чинники. Одним із таких чинників є «прагнення етнопонаціональної консолідації». Особливістю цього чинника є його етнооб'єднуюча функція. Як відомо, етнопонаціональна консолідація відноситься до етнооб'єднувачих процесів. Це вказує на актуальність вивчення впливу цього чинника на формування етнопонаціональної самосвідомості індивідуів.

Метою цих тез є виявлення впливу різних проявів чинника «прагнення етнопонаціональної консолідації» на формування етнопонаціональної самосвідомості студентської молоді.

Слід відзначити наступні дослідження в контексті впливу чинників на етнопонаціональну самосвідомість індивідуів.

Г. А. Ставицький досліджував різні види впливу психологічних та соціальних чинників на етнопонаціональну самосвідомість українських студентів. Результати цих досліджень відображені в його дисертації «Психологічні та соціальні чинники розвитку етнічної самосвідомості в юнацькому віці». За підсумками цього дослідження були зроблені висновки про існування різних рівнів етнопонаціональної самосвідомості у досліджуваних українських студентів [3]. Д. В. Піонтковська вивчала психологічні особливості розвитку когнітивного й афективного компонентів етнопонаціональної самосвідомості (національної ідентичності) студентської молоді і провідні чинники цього процесу. Усі досліджені респонденти за національністю – українці [2].

Але ще в недостатній мірі приділяється увага дослідниками вивченню впливу саме соціально-психологічних чинників на формування етнопонаціональної самосвідомості.

Далі будуть проаналізовані загальні риси впливу чинника «прагнення етнопонаціональної консолідації» на формування етнопонаціональної самосвідомості індивідуів. Цей чинник впродовж своєї дії охоплює різні етапи. На початковому етапі дія цього чинника проявляється на когнітивному, афективному рівнях і не має поведінкового прояву. Тут мається на увазі розуміння індивідуом важливості для нього його етнопонаціонального соціуму, позитивне до нього ставлення, його бажання належати до нього і брати участь в діяльності, яка зумовлює його згуртування. Наступний рівень дії цього чинника має також й поведінкові прояви. Тут мова йде про дії, різноманітну діяльність

етнооб'єднаного характеру, які зумовлені вищевказаними уявленнями, бажаннями та мотивацією.

Самим початковим проявом чинника «прагнення етнопонаціональної консолідації» є «соціоцентризм», який відображає уявлення індивідів про те, що в центрі їхнього буття перебуває суспільство, яке являє собою різні види взаємодії людей. Пріоритетом для таких індивідів є суспільство, а не окремі індивіди. Одним із його різновидів є «етнопонаціональний соціоцентризм» – це етнопонаціональні групи. «Соціоцентризм» (етнопонаціональний) відображає також бажання колективними зусиллями вирішувати етнопонаціональні питання.

Слід охарактеризувати ті прояви чинника «прагнення етнопонаціональної консолідації», які будуть проаналізовані в цих тезах.

«Особливості афіліативних тенденцій» проявляються в бажанні бути членом своєї етнопонаціональної групи (нації), колективних національно-патріотичних об'єднань, діяльність яких її згуртовує, та брати участь в її діяльності. «Колективне самосприймання й саморозуміння» відображає емоційно-оцінне ставлення індивіда до себе як члена колективних спільнот – своєї нації, національно-патріотичних об'єднань. «Усвідомлення індивідом його причетності до простору колективних дій, до змісту спільної діяльності» відображає уявлення індивіда про себе як про учасника спільної колективної етнопонаціональної діяльності та усвідомлення ним своєї ролі в ній. «Спільні дії і взаємодії», одним із проявів яких є «організація», «спільна активність», «співпраця» є результатом мотивації до етнопонаціонального згуртування, що має поведінкові прояви. Ці елементи охоплюють різноманітні види діяльності консолідуючого характеру. «Згуртованість» є результатом різноманітних спільних дій і взаємодій етнопонаціонального характеру.

Для всіх цих елементів та соціоцентризму притаманний колективізм, який зумовлює об'єднання, згуртування індивідів на когнітивному, афективному та поведінковому рівнях. Далі будуть висвітлені ці прояви чинника «прагнення етнопонаціональної консолідації» на основі емпіричних даних дослідників.

Г. А. Ставицький впродовж 2012-2015 рр. досліджував студентів різних навчальних закладів. Остаточна вибірка на констатувальному етапі цього дослідження склала 322 респондентів віком від 18 до 22 років. На основі цього дослідження встановлено, що переважна більшість респондентів, а саме 74 %, продемонструвала позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе як до представника конкретного етносу (нації) [3]. Це є проявом такого елементу чинника «прагнення етнопонаціональної консолідації» як «колективне самосприймання й саморозуміння», де мова йде про його першу складову частину – самосприймання. А саме, кожен представник цієї переважної більшості респондентів позитивно сприймає й оцінює себе як члена свого етносу (й української нації).

В наступному емпіричному дослідженні (за методикою «Етнічна афіліація») вивчалися етнонаціональні (етнічні) афіліативні тенденції, етнічна самосвідомість студентів трьох регіонів: Західної України, Центральної України, Північної України. В результаті цих досліджень зафіксовано домінування етнонаціональних афіліативних прагнень у значної частини юнаків і дівчат, що виявлено в більшості з них (на середньому рівні) [1]. Ці дані вказують на те, що на більшу частину цієї дослідженої української молоді діє такий елемент чинника «прагнення етнонаціональної консолідації» як «особливості афіліативних тенденцій».

В дослідженні, яке здійснила Д. В. Піонтковська, студенти були розподілені на три групи у зв'язку з із здобуттям їх професійного фаху. Зокрема, до першої групи зараховані майбутні вчителі історії, української мови та літератури. Майбутні вчителі української мови та літератури, студенти 1-ї групи зазначили, що вони беруть активну участь у театральних постановках, які виконують на сцені свого університету; в підготовці та проведенні літературних вечорів; різдвяних і великодніх виставок. Вони читають багато творів відомих українських письменників і поетів [2]. Згідно з даними Піонтковської, студенти взяли участь й у таких виховних заходах як відзначення пам'ятних подій з історії української нації, екскурсії до краєзнавчих музеїв і т.д. [2].

Вищевказані емпіричні дані Д. В. Піонтковської відображають різні прояви «прагнення етнонаціональної консолідації» як чинника формування етнонаціональної самосвідомості цих респондентів. Це такі його елементи: «усвідомлення індивідом його причетності до простору колективних дій, до змісту спільної діяльності»; «спільна активність», «співпраця», «спільні дії і взаємодії», «згуртованість».

Елемент «усвідомлення індивідом його причетності до простору колективних дій, до змісту спільної діяльності» відображає усвідомлення цими студентами своєї причетності до їх колективної діяльності, що має етнонаціональне патріотичне спрямування, на що вказує їх участь у вищевказаних заходах. В процесі цієї колективної діяльності вони проявляють «спільну активність», що є одним із вищевказаних елементів. На це вказує, зокрема, їх активна участь у театральних постановках. Всю їх вищевказану спільну колективну діяльність відображає елемент «спільні дії і взаємодії». Їх участь у театральних постановках, у вищевказаних заходах та організація цих заходів слід розглядати також як «співпрацю» – одного з елементів описуваного чинника. Близька і постійна взаємодія цих студентів у вищевказаних театральних постановках етнонаціонального характеру свідчить про їх «згуртованість» – ще один прояв описуваного чинника.

З вищесказаного слід зробити наступні висновки. Зафіксовано різні види впливу соціально-психологічного чинника «прагнення етнонаціональної консолідації» на формування етнонаціональної самосвідомості

студентської молоді із вищевказаних емпіричних праць дослідників. Його дія виявлена на когнітивному, афективному та поведінковому рівнях. Афіліативний вплив цього чинника на формування етнопонаціональної самосвідомості студентів зафіксований в різних регіонах України. На початковому етапі своєї дії цей чинник не має поведінкового прояву. Необхідно й далі досліджувати вплив елементів цього чинника, що розглядалися в цих тезах, на формування етнопонаціональної самосвідомості індивідів й, зокрема, української молоді.

Література:

1. Комар Т.О. Етнічні стереотипи студентів ВНЗ. – С. 111-120. / Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Екологічна психологія. – 2017. – Том. VII. – Вип. 44.
2. Піонтковська Д.В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Дисертац. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Кам'янець-Подільський. – 2017. – С. 195.
3. Ставицький Г.А. Психологічні та соціальні чинники розвитку етнічної самосвідомості в юнацькому віці. Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. МОН У-НИ. Нац. Педагог. Ун-т ім. М.П. Драгоманова, К., 2016. – 21 с.

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
Міжнародної науково-практичної
конференції

«СУЧАСНІ ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ:
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ
НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

10–11 липня 2020 року, м. Київ

Частина I

Видавник: ГО «Київська наукова організація
педагогіки та психології»
Поштова адреса редакції: 04108, Київ, а/с 62
Електронна пошта: office@knopp.org.ua сайт: www.knopp.org.ua
tel: 38 066 699 58 42

Підписано до друку 13.07.2020 р. Здано до друку 14.07.2020 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Цифровий друк. Ум. друк. арк. 6,74.
Тираж 100 прим. Зам. № 1407-20.