

**Громадська організація
«Південна фундація педагогіки»**

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

**«ДОСЛІДЖЕННЯ РІЗНИХ НАПРЯМІВ
РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ
ТА ПЕДАГОГІКИ»**

19–20 листопада 2021 р.

**Одеса
2021**

УДК [159.9+37.01]:001.8(063)
Д70

Д70 **Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки:** Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (19–20 листопада 2021 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. – 160 с.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК [159.9+37.01]:001.8(063)

© Автори статей, 2021
© Південна фундація педагогіки, 2021

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Бойдаріко Є. О.

МОТИВАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНОЇ
САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 7

Боровик М. О., Коваленко Б. О.

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ
ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ОФІЦЕРІВ ГРОМАД 10

Василенко Л. П., Василенко З. І.

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 13

Ватан Ю. П.

МЕТАПІЗНАННЯ: ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ 17

Гарашенко Я. М., Погоріла І. О., Кириленко Н. І.

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ
НА СТИЛЬ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ 20

Горобец Е. В.

СИМВОЛІЗАЦІЯ КАК БАЗОВИЙ МЕХАНІЗМ ПСИХІКИ 27

Калька Н. М.

ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛИБИННИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСОБИСТОСТІ
У ПАНДЕМІЧНІЙ РЕАЛЬНОСТІ COVID-19..... 32

Лавріненко В. А.

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ СМИСЛІВ ЯК ФАКТОР КОРЕКЦІЇ
ПОВЕДІНКИ НАРКОТИЧНО ЗАЛЕЖНИХ.
ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ТРЕНІНГУ 34

Мамчур М. В.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТА ЇЇ СТРУКТУРА..... 38

Сергієнко Н. П.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ 40

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Біла М. О.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ .. 45

Завітренко Д. Ж., Нагорна О. В., Малая З. К.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ
ГЕОГРАФІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ..... 49

Рєпно́ва Т. П., Ламбо́ва Л. Г.
ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНОСТЬ У СТРУКТУРІ ІДЕНТИЧНОСТІ
ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ..... 52

Ryzhenko M. V., Anisenko O. V.
SOME WAYS TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE
STUDENTS' MOTIVATION DURING DISTANCE EDUCATION
AT THE UNIVERSITY 54

СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Баранова І. О.
ЗНАЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ
НАД ФОРМУВАННЯМ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 58

Гуяр В. В., Калічак Ю. Л.
КОМПЛЕКС ЗАХОДІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ
ПРАВИЛЬНОЇ ПОСТАВИ ДОШКІЛЬНИКІВ 60

Демченко А. О.
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... 64

Коляда О. В.
ТИПОЛОГІЯ МАРКЕРІВ ХЕДЖИНГУ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ
АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ КОРПУСУ MICASE)..... 68

Пасечник С. В.
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ..... 71

Процайло О. Р., Калічак Ю. Л.
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ДОШКІЛЬНИКІВ
ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 75

Чомко І. В., Калічак Ю. Л.
ЗНАЧЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ 79

СЕКЦІЯ 4. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Атрошенко Т. Ю., Комзюк Т. М.
ЗАСВОСННЯ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ ДИТИНОЮ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ 83

Гальчун Н. П.
АУДІОВАННЯ ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ПРОЦЕС
У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 86

Гоменюк О. Я. ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ НА БУКОВИНІ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)	90
Єрмоєнко І. В. КОМПЕТЕНТІСНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	93
Зайченко Н. І. ЗМІСТ ОСВІТИ В ЧИЛІЙСЬКИХ ШКОЛАХ БЛАГОЧИННОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ В 1920-Х РОКАХ	95
Lakiychuk O. V. PRACTICAL LESSONS AS AN ESSENTIAL ELEMENT IN PREPARATION OF A HIGHLY QUALIFIED SPECIALIST	98
Мамренко М. А. НАУКОВА ШКОЛА Н. В. СЛЮСАРЕНКО В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	101
Соболь Н. М. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СКЛАДНОГО СВІТУ	104
Тимошук О. О. ІНШОМОВНЕ ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ	107
Хомик А. Ю. КОМПОНЕТИ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ	109
СЕКЦІЯ 5. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ	
Вашуленко О. В. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	113
Pavlyuk V. I. REFLECTION AS A TOOL FOR ASSESSING STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES ON FOREIGN LANGUAGE LESSONS.....	116
Скрипнікова В. О. АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	121

СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Бурлака О. В.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ
В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ 125

Вітюк О. І., Швець Т. В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
ПРИ ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ 129

Halatsyn K. O., Yaroshenko O. L.

THE ESSENCE OF INTERACTIVE LEARNING
AND ITS ROLE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING 132

Євдоченко В. С., Гирин О. В.

ПІДБІРКА ОНЛАЙН СЕРВІСІВ ДЛЯ АВТОМАТИЧНОГО
СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ АНГЛІЙСЬКОГО РЕЧЕННЯ 134

Медведюк І. О.

ЗАСТОСУВАННЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ЗМІШАНОГО
НАВЧАННЯ 138

Мороз О. А., Тарапата Є. В.

САМОСТІЙНА РОБОТА В КОНТЕСТІ ОСОБИСТІСНО
ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ 141

Остапчук В. В.

ТЕОРЕТИКО – ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА 144

Sinna L. Y., Miahka M. M.

USING MODERN TOOLS OF ASSESSMENT IN ELT AT NANGU 147

Тімашова О. А.

ДИСТАНЦІЙНИЙ ФОРМАТ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ
В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ 149

Хохуля Г. М.

АВТОМАТИЧНИЙ СИНТАКСИЧНИЙ АНАЛІЗ
ГРАМАТИЧНО НЕПРАВИЛЬНИХ РЕЧЕНЬ 152

Часнікова О. В.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ
ТА ЕКОНОМІКИ В ПЕРІОД ЦИФРОВІЗАЦІЇ 154

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Бойдаріко Є. О.

студентка II курсу магістратури

психолого-педагогічного факультету

Науковий керівник: **Тесленко М. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет

імені В. Г. Короленка

м. Полтава, Україна

МОТИВАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Проблема саморегуляції особистості у контексті сучасних завдань реформування вищої освіти в Україні є однією з найбільш актуальних і фундаментальних проблем психологічної науки. Система вищої освіти повинна забезпечити максимальний розвиток особистісних та професійних якостей студентів, сприяти оптимальній мобілізації їх потенційних можливостей, розвиткові як справжніх суб'єктів навчально-професійної діяльності, спроможних до саморозвитку та успішної модифікації власної поведінки.

Сьогодні помітно активізувалися дослідження навчальної саморегуляції як важливого чинника майбутнього професійного та життєвого успіху. Студенти із розвинутою саморегуляцією більш успішні в навчанні, роботі, суспільному житті; вони мають вищий рівень психологічного благополуччя і є менш схильними до адикцій, конфліктів та інших проблем (І. Бех, Ж. Вірна, М.Боришевський, Л. Дика, І. Галян, С. Максименко, В. Моляко, О.Саннікова, О. Чебикін, та ін.).

Разом із тим, остаточно не вирішеним залишається питання виокремлення кола чинників, які визначають специфіку академічної саморегуляції особистості студента-психолога. Зокрема, в наукових дослідженнях останніх років присвячена увага специфіці метакогнітивних процесів у контексті саморегуляції студентів (О.Зайцева [2], Е.Белашов [1], К.Седих [3], М.Тесленко [4]), специфіки мотиваційних основ академічної саморегуляції студентів-психологів (К.Фоменко, М.Кузнецов [5], Н. Юдіна [4]). Проте, в умовах сьогодення проблема співвідношення провідних мотиваційних тенденцій та академічної саморегуляції студентів-психологів не вирішена та потребує подальших досліджень, які,

до того ж, актуалізовані практичними запитами вищої освіти. Саме це і обумовило актуальність даного дослідження.

З метою вивчення мотиваційних особливостей академічної саморегуляції майбутніх психологів нами проведено емпіричне дослідження, в якому прийняли участь 90 студентів (81 дівчина та 9 хлопців), які навчаються у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка за спеціальністю «Психологія» на психолого-педагогічному факультеті різних форм навчання. Дослідження проводилося за допомогою таких методик: Опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл, в адаптації Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна); опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова); методика вивчення мотивації навчання у вузі (за Т.І. Львіною); методика діагностики навчальної мотивації студентів (за А.О. Реаном та В.А. Якуніним, модифікація М.Ц. Бадмаєвої).

За результатами емпіричного дослідження виявлено, що найбільш вираженими показниками академічної саморегуляції студентів-психологів виступають екстернальна орієнтація та тенденція до саморозвитку. Так, майже половина представників вибірки (44%) характеризується вираженим показником екстремальної орієнтації в академічній успішності. Їх намагання професійного становлення не суттєві, а реалізація активності в процесі академічного навчання завжди здійснюється під зовнішнім примусом та тиском обставин чи викладачів. Натомість, інша частина досліджуваних має виражену орієнтацію на саморозвиток (46%). Вони характеризуються вираженим прагненням до реалізації свого потенціалу та розвитку знань, умінь та можливостей, формування професійної компетентності у процесі професійного навчання. Для цих студентів професійне навчання і виконання навчальних завдань дає досягнення почуття майстерності та компетентності, професійної спроможності – здатності виконувати в майбутньому професійні завдання. Інші показники академічної саморегуляції виражені на низькому рівні із переважанням знижених рівнів вираженості. Так, низькі рівні характерні для 43% за показником досягнення, 58% – самоповаги, 66% – інтроєктованої мотивації, 49% – омотивації.

Сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, наявні відмінності у спрямованості мотивів навчання студентів-психологів із різними показниками академічної саморегуляції. Зокрема, майбутнім психологам із тенденцією до саморозвитку в контексті академічної саморегуляції властиве переважання мотивів оволодіння професією ($\chi^2 = 10,267, p \leq 0,01$) та набуття знань ($\chi^2 = 7,142, p \leq 0,01$). Майбутні психологи, які прагнуть до саморозвитку, прагнуть розвивати професійно необхідні знання та компетентність. Через наявність у них внутрішнього та особисто значимого прагнення до саморозвитку, збагачення спектру знань та розширення меж своєї професійної компетентності, ці досліджувані дійсно

зацікавлені у набутті нових знань, розширенні своїх професійних компетентностей та світогляду загалом.

Натомість, майбутнім психологам із переважанням екстернальної орієнтації в академічній саморегуляції властиве переважання мотиву отримання диплому ($\chi^2 = 12,315$, $p \leq 0,01$). Студенти-психологи, що навчаються і виконують навчальні завдання лише під тиском необхідності, обставин, впливом адміністрації ЗВО, не зацікавлені у набутті знань та професійному зростанні. Вони не схильні організовувати свою навчально-професійну діяльність, оскільки не мають вираженого внутрішнього прагнення до зростання.

Виявлено, що між групами майбутніх психологів із переважанням тенденції до саморозвитку чи екстернально орієнтацією в структурі академічної саморегуляції наявні відмінності у вираженості показників професійного ($\chi^2 = 10,42$, $p \leq 0,01$), творчого ($\chi^2 = 10,78$, $p \leq 0,01$) та навчально-пізнавального мотивів ($\chi^2 = 9,79$, $p \leq 0,01$) та мотивів престижу ($\chi^2 = 9,28$, $p \leq 0,01$). Разом із тим, між мотивами спілкування та соціальним мотивом суттєві відмінності між майбутніми психологами двох досліджуваних груп відсутні.

При цьому, проблема ролі мотиваційних чинників в академічній саморегуляції майбутніх психологів залишається остаточно не вивченою. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора може виступати вивчення специфіки впливу комунікативної мотивації, мотивів уникнення невдач та досягнення успіху на академічну саморегуляцію професійного навчання студентів-психологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балашов Е.М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С. 50–58.

2. Зайцева О.О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів: дис. ... канд. психол. наук : 053. Харків, 2020. 209 с.

3. Седих К.В., Лаврінченко В.А. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія. Вип. 52. X. : ХНПУ, 2016. С. 124–133.

4. Тесленко М. М., Юдіна Н. О. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів. Психологія і особистість. 2018. № 1(13). С. 118-127.

5. Фоменко К.І., Кузнєцов О.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 25. С. 582-596.

Боровик М. О.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри тактичної та спеціальної фізичної
підготовки факультету № 3

Коваленко Б. О.

курсантка I курсу факультету № 3

*Харківський національний університет внутрішніх справ
м. Харків, Україна*

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ОФІЦЕРІВ ГРОМАД

Актуальність дослідження. На теперішній час в державі склалися такі умови, за яких Українське суспільство перебуває в напруженому стані, перш за все це пов'язано з військовою агресією Російської Федерації на окремих територіях Донецької та Луганської областей, розповсюдженням короно вірусної інфекції, політичною не стабільністю, економічною кризою. Слід зазначити, що процес побудови рівноправного та правосвідомого суспільства не можливий без проведення реформ в органах виконавчої влади. На цьому шляху доречним постає питання про необхідність здійснення реорганізації системи підготовки кадрів МВС України та проведення перерозподілення службових повноважень в середині відомства.

З початком проведення реформування правоохоронної системи в Україні, серед головних його завдань постає трансформація поліцейських функцій з каральної в сервісну службу поліції з надання послуг. Черговим кроком в цьому напрямку є – створення поліцейських офіцерів громад, мета якого полягає в забезпеченні кожної територіальної громади офіцером, який буде не тільки там працювати а й проживати.

Однак результативність проведення реформ залежить від ефективності проведення відбору та системи професійного навчання майбутніх поліцейських офіцерів громад (далі – ПОГ).

З досвіду роботи дільничних інспекторів поліції видно, що при припиненні правопорушень, або затриманні злочинців, завжди є загроза життю чи здоров'ю поліцейському. Для того, щоб успішно виконати комплекс дій направлений на затримання правопорушника, ПОГ має мати високий рівень фізичної підготовленості та сформовану психологічну стійкість.

Мета роботи: визначити шляхи покращення фізичної підготовленості кандидатів в ПОГ, під час розв'язання ситуативних завдань.

Робочий навчально-тематичний план курсу підготовки поліцейських офіцерів громад з дисципліни «Тактична підготовка», передбачає 80-ти годинний курс навчального навантаження, який закінчується складанням іспиту направленого на розв'язання ситуативних завдань практичного спрямування, під час якого майбутній ПОГ повинен продемонструвати навик застосування фізичної сили, а саме прийомів рукопашного бою, вмінню використовувати спеціальні засоби – гумовий кийок, володіти навиками застосування вогнепальної зброї [3, с. 44]

Попередня перевірка рівня спеціальної фізичної підготовленості, яка здійснюється після проведення 4-ох практичних занять з дисципліни тактична підготовка, засвідчує, що успішно виконують практичні завдання лише 40 відсотків майбутніх ПОГ, що свідчить про їх низький рівень функціонального стану кардіореспіраторної системи та не достатньо розвинутої фізичної витривалості.

При проведенні дослідження був здійснений аналіз літератури щодо поняття «фізична витривалість» під час чого було встановлено, що більшість дослідників мають ідентичні підходи щодо розуміння його сутності, а саме: фізична витривалість виявляється при здійсненні багатьох видів професійної діяльності; характеризується тривалим виконанням діяльності із певною інтенсивністю, протидією втомі та іншим негативним станам (страху, невпевненості, тривожності тощо), збереженням працездатності при інтенсивному навантаженні та в складних (непередбачуваних, екстремальних) умовах діяльності [2, с. 23].

Враховуючи, що при виконанні професійних обов'язків ПОГ буде зіштовхуватись з екстремальними умовами праці, серед яких: ненормований робочий день; тривалі й інтенсивні фізичні й психічні навантаження; імовірні (швидкі й неочікувані) зміни умов діяльності, які можуть виникнути в будь-який час і потребують відповідної реакції (мобілізації сил) від офіцера поліції; велика кількість контактів з людьми, які потрапили в складні (кризові) життєві ситуації; імовірність (або неочікувана можливість) застосування зброї або фізичного впливу; відсутність регулярного відпочинку [1, с. 123].

Виконання професійної діяльності за таких складних умов передбачає високий рівень витривалості як особистісної характеристики ПОГ.

В зв'язку з цим рекомендується до програми підготовки ПОГ під час перших трьох тижнів навчання включити заходи загально фізичної спрямованості (фізичні вправи з легкої атлетики, атлетичної гімнастики, подолання загальної смуги перешкод). [4, с. 88]

На даному етапі підготовки слід приділити особливу увагу на вдосконалення загальної фізичної витривалості, використовуючи бігові навантаження рівномірним та перемінним методом. Також пропонується в теоретичному розділі розкрити поняття: основи методики розвитку фізичних якостей.

Результати дослідження О.А. Ярещенка вказують на те, що при вивченні прийомів рукопашного бою та прийомів застосування гумового кийка, весь процес навчання рекомендується розподілити на 4 етапи [5, с. 63]

Так на першому етапі, прийом рукопашного бою повторюється 250-300 разів без супротиву, що дозволяє засвоїти техніку виконання.

На другому та третьому етапі, кількість повторень збільшується до 1000 разів, які виконуються з поступовим посиленням супротиву.

Четвертий етап, характеризується виконанням прийомів рукопашного бою та застосування гумового кийка в умовах наближених до реальних, використанням автомобілів, тактичних полігонів, штурмових смуг перешкод.

Висновок. Отриманий досвід при проведенні навчальних занять з дисципліни тактична підготовка з майбутніми ПОГ, дає змогу стверджувати, що при плануванні навчального навантаження, слід звернути увагу на поглиблений розвиток психофізичних якостей, а саме фізичної витривалості за рахунок: теоретичного розгляду питань основи методики розвитку фізичних якостей, збільшення часу на вдосконалення фізичної витривалості засобами легкої атлетики, атлетичної гімнастики, подолання загальної смуги перешкод; окрім контролю виконання заходів фізичного впливу та застосування спеціальних засобів, проводити контроль нормативів з бігу на 100 м.; 1000 м.; комплексно-силової вправи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка О. М. Професійна етика поліцейського: науково-практич. посіб. Харків : Золота миля, 2017. 294 с.
2. Боровик М. О. Методика формування загальної фізичної витривалості у працівників Національної поліції України. *Педагогічні науки*. Вип. LXXV. Т. 3. Херсон : Видавн. дім «Гельветика», 2017. С. 21-25
3. Закон України «Про національну поліцію» від 2 липня 2015 року №580-VIII. – Харків: ХНУВС, 2015. – 112 с.
4. Татарін О. В. Формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності: дис. Канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2020. 291 с.
5. Ярещенко О.А. Особливості навчання курсантів прийомам та заходам фізичного впливу /О.А. Ярещенко// Спортивные: теория, практика и перспективы развития: матер. электрон. конф. 15 января 2004. – Харьков: НФУ – ХГАФК, 2004. – С. 62-64.

Василенко Л. П.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

Василенко З. І.

студентка факультету прикладної математики та інформатики

*Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

З розвитком інформаційних технологій, підвищенням загального рівня володіння відповідними технічними засобами закономірно зростають і ті нормативні вимоги, які ставляться до особистісно-професійної підготовки фахівців у сфері ІТ. Але, як зазначає Е.Зеєр, у кожній сфері професійної діяльності можна виділити певне ядро стійких специфічних функцій [3]. У сфері інформаційного сервісу це ядро становлять такі функції, як установка та налаштування програмного забезпечення, модифікація комп'ютерних програм, тестування та виправлення роботи програм та мереж. Водночас затребуваними в організаційному середовищі виявилися компетенції, що дозволяють і здійснювати кодифікацію інформації, перетворення специфічних відомостей у детальні інструкції; складання простих програм для пошуку даних; каталогізація та документування; складання блок-схем; керівництво програмістами-початківцями; надання консультативно-технічної допомоги колегам-програмістам. Усі названі компетенції припускають наявність не тільки відповідних знань та вмінь, а й особистісно-професійних якостей.

У контексті організаційної взаємодії індивідуальні особливості та особистісні якості фахівця є не менш важливі, ніж його суто професійні знання та вміння. У деяких ситуаціях, які вимагають оперативної міжособистісної взаємодії та ефективних стратегій комунікації, вони можуть виступати як найбільш значущий ресурс його ефективності. На сьогодні проведено чимало досліджень, які підтверджують, що індивідуально-особистісні характеристики людини визначають характер її соціальної, внутрішньої групової адаптації, стиль професійної діяльності, особливості її взаємодії з оточуючими, а також тип реагування на стресогенні та нестандартні ситуації. Разом з тим, нині спостерігається дефіцит теоретично та емпірично вивірених досліджень, які безпосередньо розкривають проблематику професійно-особистісного становлення фахівців

в сфері ІТ. Частково дана проблематика відображається в дослідженнях, проведених І.Розовим, І.Захаровою. У зарубіжній психології ґрунтовно досліджено категорії та поняття, що відносяться до окремих особистісних утворень, а також характеризують певні аспекти когнітивного та емоційного розвитку особистості (Бандура, Бруннер). Це створило базу для реалізації вузько прикладних досліджень, що розкривають інтелектуальні особливості фахівців у галузі інформатизації та специфіку їх професійного становлення.

Одним з найактуальніших завдань науково-практичного плану є визначення успішних у сфері ІТ когнітивних стилів. Звернення до публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів показує, що когнітивний стиль відіграє важливу роль і в соціально-психологічній адаптації фахівців зайнятих в інформаційному сервісі. М.Холодна дає трактування когнітивних стилів як метакогнітивних здібностей і розкриває їх роль у регуляції інтелектуального поведінки. Когнітивний стиль визначається автором як індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про навколишній світ, що виявляються через відмінності у її сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації та оцінюванні [6]. Як зазначають Ю. Бабаєва та О. Войскунський, перевага стильового підходу до дослідження становлення професійно-особистісних якостей полягає в тому, що стильові характеристики описують психологічну реальність в цілому, без поділу на такі окремі напрями: психологія пізнання, психологія мотивації, психологія особистості, психологія спілкування [1]. Слід зазначити, що той чи інший стиль когнітивної діяльності не означає неминучість високого або низького розвитку будь-яких спеціальних професійно значущих умінь та здібностей. Не випадково, відомий дослідник Р. Стернберг, розглядаючи поняття стиль мислення, говорить про неприпустимість його ототожнення зі здібностями: стиль – це скоріше спосіб реалізації здібностей. Однак, досі не проведено досліджень, що дозволяють однозначно стверджувати чи заперечувати наявність тісного взаємозв'язку між когнітивним стилем і здібністю до програмування. ІТ-фахівцю необхідне логічне мислення, творчі здібності, оскільки йому приходится постійно думати, фантазувати і розв'язувати різноманітні задачі. Усі проекти різні та унікальні і, як правило, при розробці кожного з них, зустрічаються складні задачі. Процес розробки включає мислення (планування, розуміння, придумування, узагальнення) і опирається на розвиненість інтелекту програміста.

У сучасних дослідженнях неодноразово висвітлювалась така проблема як внутріорганізаційне сприйняття діяльності та особистісних якостей системних адміністраторів та програмістів. Зокрема, особливо наголошується, що багато затребуваних в сучасному організаційному середовищі знань, вмінь та здатностей виходять далеко за межі безпосередньої професійної підготовки ІТ-фахівців. Як наслідок, навіть якщо вони

досить компетентні у своїй сфері діяльності, однак далеко не завжди відповідають очікуванням їхніх колег та керівництва. Перед представниками психологічної науки та практики постає цілком закономірне питання про те чи є об'єктивний взаємозв'язок між недостатніми у сучасних фахівців ІТ знаннями, вміннями та відповідними особистісними якостями, що забезпечують стабільний прояв та нагромадження цих знань та умінь у сучасному організаційному середовищі. Наші спостереження показують, що такі параметри як статус в групі, сприйняття програміста в організації залежать від його темпераменту, характеру, локусу контролю, рівня екстернальності-інтернальності. Зокрема, вони мають особливе значення на початковому етапі входження співробітника в організацію, оскільки він ще не встигає розкрити всі свої професійні переваги та недоліки, але вже починає проявляти себе як особистість.

У дослідженні Ю.Д. Бабаєвої та А.Е. Войскунського виділяються дві групи професійно значущих якостей сучасних програмістів: особистісні та комунікативні. Багато фахівців в галузі ІТ усвідомлено або неусвідомлено прагнуть створити свій особливий світ в контексті комп'ютерного середовища, при цьому їм властиво неприйняття різних бар'єрів і заборон, що існують у реальному світі. Також дослідники відзначають прагнення програмістів долати об'єктивні обмеження за допомогою віртуальної реальності, що відповідає специфіці їхньої роботи. Автори зазначають, що для висококваліфікованих програмістів характерні не тільки такі відносно нейтральної якості як самодостатність і завзятість, а й досить «незручні» в межах організаційної діяльності риси: дистанція від інших людей, інтровертність, заглиблення у власні інтелектуальні переживання [1].

Згідно з висновками Б. Шнейдермана, одного з перших дослідників професійно-значущих якостей фахівців у галузі ІТ, при побудові психологічного портрета програміста слід опиратися на наступні діади особистісних характеристик: наполегливість-пасивність, внутрішній-зовнішній локус контролю, інтроверсія-екстраверсія, висока чи низька збудливість, мотивація, терпимість до невизначеності. Також доречно оцінювати такі індивідуальні показники як уміння бути точним, скромність, стресостійкість [7].

Найбільш очікуваними особистісними якостями, які, згідно з поширеною думкою, мають виявляти сучасні програмісти, є пунктуальність, економність, висока працездатність, здатність до абстрагування і розуміння відношень між елементами, гнучкість мислення, критичність, схильність до планування, аналізу, готовність поповнювати знання і перенавчатися, емоційна стійкість. Значущими в оцінці фахівця-програміста, системного організатора є стійкий інтерес до виконуваної діяльності, висока внутрішня мотивація. Мистецтво програмування, у його найвищих проявах, пов'язане з просуванням навмання, з подорожжю в невідомі

сфери, що вимагає не тільки внутрішньої мотивації, творчих навичок, але й глибокої віри у свої можливості, довіри до своєї інтуїції.

Узагальнення теоретичних та практичних досліджень дало можливість виділити низку обов'язкових компетентностей та особистісних здатностей фахівця в сфері ІТ, які ґрунтуються на сукупності індивідуально-особистісних характеристик: готовність до кооперації, робота в групі, здатність до самонавчання, до зміни профілю своєї професійної діяльності (загальнокультурна компетентність); прийняття управлінських рішень в умовах різних думок, здатність вибудовувати логіку висловлювань, виносити судження на основі неповних даних, здатність розробляти методи розв'язування нестандартних завдань і нові методи розв'язування традиційних завдань (професійна компетентність). Також для програмістів немаловажними здатностями є цілеспрямованість, робота на результат, емоційна стійкість, стресостійкість, пунктуальність, висока працездатність та ін. Розвиток розглянутих професійних компетентностей та особистісних здатностей визначатиме рівень успішності фахівців у сфері інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. М., 2003. 224с.
2. Гончаренко Т. Є. До питання підготовки конкурентоспроможних ІТ-фахівців. Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я : матеріали XXI міжнар. наук.–практ. конф. «MicroCAD–2013». (Харків, 29–31 травня 2013 р.). Х. : НТУ «ХПІ», 2013. С. 278.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: 2006.
4. Кучерук О. Я. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх інженерів–програмістів. Науковий огляд. 2014. Т. 3, № 2. С. 79–86.
5. Осадчий В. В., Осадча К. П., Сердюк І. М. Вступ до спеціальності програміста : навч. посіб. Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2011. 291 с.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: 2004.
7. Шнейдерман Б. Психология программирования: Человеческие факторы в вычислительных и информационных системах. Пер. с англ. М.: Радио и связь. 1994. 304 с.

Ватан Ю. П.

аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології
*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна*

МЕТАПІЗНАННЯ: ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ

У зв'язку із появою нових вимог до освітнього процесу і втіленням компетентнісного підходу у навчанні особливого значення набуває дослідження метапізнання – здатності особи самостійно планувати та контролювати власну пізнавальну діяльність, яка сприяє кращому застосуванню нею своїх знань, навичок та вмінь, а також значно підвищує академічну успішність. Початок вивчення цього феномену був покладений Дж. Флейвелом у 70-х р. ХХ ст. Відтоді термін метапізнання міцно увійшов у науковий обіг і привертає увагу багатьох дослідників, проте єдиного погляду на це явище серед них досі не існує. Для розуміння його сутності і природи, вважаємо за потрібне розглянути його основні концепції.

Дж. Флейвел під метапізнанням розуміє знання суб'єкта про свої когнітивні процеси і їх регулювання. Ним запропонована модель когнітивного моніторингу, яка складається із чотирьох взаємопов'язаних компонентів: метакогнітивних знань, переживань, цілей (або завдань) і стратегій (або дій). До метакогнітивних знань належать уявлення суб'єкта про особливості своєї пізнавальної сфери, про різні типи завдань, про цілі та стратегії. Метакогнітивні переживання являють собою різноманітні відчуття та судження, що виникають в ході пізнавальної діяльності. Наприклад, судження про легкість або важкість завдання, відчуття знання певної інформації, судження про успішність виконання завдання тощо. Стратегії – це конкретні дії, спрямовані на керування ходом пізнавальної діяльності. Дж. Флейвел особливо наголошує на взаємозв'язку між цими компонентами і на їх взаємовпливі. Наприклад, метакогнітивні судження виносяться на основі знань суб'єктом особливостей функціонування власних когнітивних процесів або знань про конкретне пізнавальне завдання, а вибір певних стратегій або їх зміна у процесі розв'язання задачі може відбуватися під впливом метакогнітивних суджень [4].

З. Тобіас та Г. Еверсон пропонують ієрархічну модель метапізнання, у якій особлива роль відводиться моніторингу знань. На їхню думку, він є фундаментальним компонентом щодо інших і виступає неодмінною умовою здійснення процесів контролю, до яких вчені відносять планування, вибір стратегій та оцінку знань [8].

Концепція Т. Нельсона і Л. Наренса пояснює метапізнання як один із аспектів когнітивних процесів. На їхній погляд, у протіканні когнітивних процесів існує два рівня: об'єктний та мета-рівень. В процесі обміну інформацією між цими двома рівнями здійснюються головні функції метапізнання – контроль та моніторинг. Мета-рівень містить в собі модель об'єктного рівня та має можливості контролю над ним. Контроль полягає в певній модифікації об'єктного рівня. Інформація, яка надходить від мета-рівня, змінює стан процесу, що протікає на об'єктному рівні або сам процес. Контроль полягає у наступному: 1) ініціація дії; 2) продовження дії (можливо, і при зміні обставин); 3) припиненні дії. Контроль сам по собі не надає інформації, тому є потрібним моніторинг, в результаті якого на мета-рівні формується модель об'єктного рівня. Моніторинг може бути ретроспективним та перспективним. Ретроспективний моніторинг виражається у судженнях про успішність або неуспішність попередньої діяльності. Перспективний моніторинг реалізується шляхом суджень про легкість або важкість виконання певного пізнавального завдання, прогнозування результатів, відчуття знання тощо [5].

Згідно концепції Г. Шроу, автора однієї з найвідоміших методик діагностики метакогніцій (Методика метакогнітивної включеності), метапізнання є конструктом, що складається із двох компонентів: 1) уявлення людини про пізнання в цілому і про особливості власних когнітивних процесів; 2) регуляції, яка полягає у виконанні людиною певних дій з метою управління ходом пізнавальної діяльності. Метакогнітивна включеність, на думку Г. Шроу, сприяє правильному розподілу ресурсів уваги, ефективному використанню когнітивних стратегій і зменшенню кількості помилок розуміння. Автор також підкреслює, що метакогнітивні навички є універсальними, а не предметно-специфічними, тобто вони можуть застосовуватися суб'єктом при розв'язанні пізнавальних задач в різних областях знань [6, 7].

Дж. Борковський пропонує процесуально-орієнтовану модель метапізнання. Він вважає, що точність обробки інформації суб'єктом залежить від успішності інтеграції основних елементів метакогнітивної системи, до якої належать також когнітивні, мотиваційні, особистісні та ситуативні характеристики. Елементи метапізнання формуються та входять до загальної структури поступово в процесі онтогенезу. Спершу дитина опановує якусь одну стратегію. Далі вона вивчає ще декілька, і в неї виникає потреба визначати, за яких умов застосовується та чи інша стратегія, що призводить до формування здібності стратегіального вибору. На цьому етапі з'являється також моніторинг пізнавальної діяльності, який слугує меті заповнення прогалин у метакогнітивних знаннях. Так формуються виконавчі функції, роль яких на початку пізнавальної діяльності полягає в аналізі умов задачі та підборі відповідної стратегії, а в процесі – у моніторингу та перегляді, за необхідності, обраної

когнітивної стратегії. Вдосконалення метакогнітивних процесів призводить до підвищення ефективності пізнавальної діяльності, а розуміння дитиною ролі використання стратегій – до виникнення мотивації подальшого їх застосування. Емоційна оцінка, що виникає у вигляді задоволення в результаті правильно вирішеного пізнавального завдання, виступає зворотнім зв'язком і тісно пов'язана із мотивацією. Таким чином, мотивація та емоції виступають структурними компонентами метапізнання [3].

Т. Є. Чернокова розглядає метакогнітивні функції як окремий прояв саморегуляції і, таким чином, прираховує до них наступні: цілепокладання; моделювання умов; програмування дій, що потрібні для досягнення мети; контроль ходу діяльності; оцінку результатів. Відмінність регуляції суб'єктом власної пізнавальної діяльності від регуляції практичної полягає у більш високій точності та широті знань про практичні вміння і більш адекватній їх оцінці, що обумовлюється представленістю процесу і результату у зовнішньому плані і, відповідно, наявністю об'єктивних критеріїв оцінки. Водночас, дослідниця наголошує на тому, що структура регуляції усіх видів діяльності є універсальною [2].

У концепції А. В. Карпова метакогнітивні процеси – це вторинні (регулятивні) процеси, особливість яких полягає в тому, що вони носять синтетичний характер і не можуть бути спрощеним до первинних (когнітивні, емоційні, вольові, мотиваційні) без суттєвої втрати змісту. Їх основна функція полягає в організації і контролі пізнання [1].

Отже, метапізнання являє собою складний феномен, основну функцію якого більшість дослідників вбачає у регулюванні пізнавальної діяльності. Незважаючи на наявність великої кількості концепцій, що його пояснюють, залишаються відкритими питання про вичерпність існуючого переліку метакогнітивних процесів, їх місце у структурі психіки людини, співвідношення метапізнання та самопізнання, зв'язок метакогнітивних процесів із особливостями мислення тощо. Зазначені проблеми можна вважати перспективами подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпов А. В. Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
2. Чернокова Т. Е. Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития: монография. Архангельск : САФУ, 2014. 168 с.
3. Borkowski J. G. A process-oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition*. Buros-Nebraska Series on Measurement and Testing. 2000.
4. Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. № 34 (10). P. 906-911.

5. Nelson T. O., Narens L. Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.) *Metacognition: Knowing about knowing*. The MIT Press. 1994. P. 1-25.
6. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. № 19 (4). P. 460-475.
7. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*. 1998. № 26. P. 113-125.
8. Tobias S., Everson H.T. Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. Research Report No. 2002-3. *College Entrance Examination Board*. 2002.

Гарашенко Я. М.
студентка I курсу

Погоріла І. О.
доцент
*Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна*

Кириленко Н. І.
вчитель біології
*Баришівський навчально-виховний комплекс
сmt. Баришівка, Київська область, Україна*

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ НА СТИЛЬ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Погляди на конфлікт як на домінуючий осередок суспільних відносин є доволі поширеними серед сучасних досліджень. У динамічних умовах сучасного життя виразною є тенденція до збільшення кількості конфліктних ситуацій у різних сферах людського буття. Як найважливіше джерело соціальних змін, вони посідають одне з визначальних місць серед типів міжособистісної взаємодії, що потребують опрацювання та продуктивного перетворення, оскільки конструктивне вирішення конфліктів сприяє розвитку соціальної системи. Проблема також суттєво впливає на особистісний розвиток і самореалізацію кожного окремого учня. Дослідники відмічають підвищену конфліктність підлітків в умовах школи в цілому і в педагогічному процесі зокрема, в міжособистісному спілкуванні з однолітками, з дорослими, і, перш за все,

з батьками [3, 5, 10]. Тому сьогодні пошук адаптивних шляхів їх вирішення є необхідністю. Серед чинників виникнення конфліктів провідними є емоційні й особистісні, зокрема тривожність, агресивність особистості, що зумовлює необхідність здійснення досліджень зазначеної проблематики.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні впливу тривожності на стиль поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях та встановлення ролі психічних станів як детермінанти стилю конфліктної взаємодії

У процесі проведення дослідження ми визначали домінуючі стилі поведінки у конфліктних ситуаціях серед учнів 8-9 класів Барішівського НВК та студентів 1-6 курсу Національного медичного університету імені О.О. Богомольця згідно норм біоетики за бажанням та особистою згодою респондентів за методикою К.Томаса «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (адаптація Н.В.Гришиної). У дослідженні взяли участь 150 респондентів, з них 100 підлітків, 50 юнаків, дівчаток 79, хлопців 71

Аналіз результатів дослідження особливостей конфліктних форм поведінки підлітковому віці показує виражені стратегії поведінки в конфлікті у співвідношенні: компроміс – 30,8 %, пристосування – 25,8 %, суперництво – 18,9%, уникнення – 15,4%, співпраця – 9,1%. У юнаків: компроміс – 30%, суперництво – 27,5%, пристосування – 22,5%, співпраця – 10%, уникнення – 10%

В учнів підліткового віку переважають такі стратегії конфліктної поведінки як компроміс та пристосування. У юнаків суперництво та компроміс. Ця закономірність прослідковується у дослідженнях М.В. Батенкової, Т.А. Каткової, Н.М. Куїмової, О.В.Прашко, Т.А.Яновської [1, 2, 4, 5, 10]. Це свідчить про те, що підлітки та юнаки в ситуації конфлікту схильні до вирішення конфлікту з шляхом взаємних поступок. Вибір підлітками таких стратегій поведінки в конфліктній ситуації на думку дослідників пояснюється соціальною ситуацією розвитку (однолітки), провідною діяльністю (цінність міжособистісного спілкування). Тому вони обирають ці стратегії поведінки в конфлікті для збереження попереднього існуючого рівня спілкування [3].

Найнижчу позицію у підлітків та юнаків займає стратегія співробітництва, що відмічено також у дослідженнях Н.В. Степанової, Т.А. Яновської, Н.В. Файлетор, Н.А. Рождественської [6, 10], хоча це єдиний спосіб врегулювання конфліктів, за якого виграють обидві сторони. Тобто у конфліктній ситуації підлітки та юнаки в недостатній мірі прагнуть до співпраці, врахування як власних інтересів, так й інтересів протилежної сторони, не характеризуються вмінням знайти альтернативне рішення,

увагою до побажань, цілей, установок інших учасників конфлікту. Результат за стратегією суперництва достатньо високий у юнаків та підлітків (18,9%), але у юнаків він вищий на 8,6%, що відмічають й інші дослідники [1, 5, 6, 9]. Ця стратегія характеризується прагненням наполягти на своєму, готовністю вступити у відверту боротьбу за свої інтереси, зневажаючи інтереси іншого.

Порівнюючи результати дослідження хлопчиків та дівчаток підліткового віку, відзначаємо у хлопчиків вищі, порівняно з дівчатками, показники за стратегією компроміс на 6,1% та уникнення на 8,2%. У юнацькому віці, у дівчаток, на відміну від хлопців, вищий показник суперництва та компромісу на 12,3% та 17%. Слід зазначити, що уникнення часто призводить до програшу учасників, оскільки затягується час, а причини, що викликали конфлікт, не тільки зберігаються, а й можуть посилитися. Подібні гендерні відмінності відмічені у працях О.О.Царьової [9]. Слід відмітити те, що у 8% підлітків домінуючими виявилися декілька стратегій конфліктної поведінки (поєднання стратегій компроміс– уникнення, компроміс–приспосовання), що на думку Л.О. Котлової може бути зумовлено тим, що вони обирають стратегію залежно від ситуації та змісту самого конфлікту [3].

Дослідження рівня тривожності здійснювали за методикою «Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера і Ю.Л. Ханіна». Даний тест є способом самооцінки рівня тривожності в даний момент (реактивна тривожність як стан) і особистісної тривожності як стійкої характеристики людини. Рівень особистісної тривожності у підлітків вибірки перевищує рівень ситуативної. Рівень ситуативної тривожності знаходиться на оптимальному рівні. Рівень особистісної тривожності високий у 38,4% учасників вибірки, при цьому серед дівчаток учнів з високим рівнем на 12,1% більше, ніж хлопчиків. Але рівень ситуативної тривожності перевищує рівень особистісної у юнаків. Високий рівень особистісної тривожності у 52,5% юнаків, що на 14,1% більше ніж у підлітків.

Високий рівень особистісної тривожності показує, що для підлітків та юнаків широкий спектр ситуацій відчувається як небезпечний або загрозливий і проявляється суб'єктивним відчуттям напруженості, нервозності, стурбованості, почутті невизначеності, безсилля, незахищеності. Високий рівень ситуативної тривожності у 34,4% підлітків, а у юнаків 60%.

Нами проведений кореляційний аналіз між рівнями ситуативної та особистісної тривожності та стилями поведінки в конфліктних ситуаціях. Результати наведено у таблиці 1 та 2.

Таблиця 1

Матриця кореляцій шкал тривожності та стилів поведінки в конфлікті підлітків (коефіцієнт кореляції Спірмена)

Показники	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
Особистісна тривожність	0,474	-0,417	-0,468	0,375	0,172
Ситуативна тривожність	0,424	-0,326	-0,448	0,261	0,160

Таблиця 2

Матриця кореляцій шкал тривожності та стилів поведінки в конфліктній ситуації юнаків (коефіцієнт Спірмена)

Показник	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
Особистісна тривожність	0,468	-0,374	-0,486	0,273	0,154
Ситуативна тривожність	0,482	-0,403	-0,491	0,310	0,161

Розглядаючи отримані матриці кореляцій, можна відзначити, що між тривожністю і стратегіями поведінки в конфлікті існують достовірні взаємозв'язки. Очевидним є позитивний зв'язок факторів тривожність – суперництво, тривожність – уникнення, тривожність – пристосування та негативний зв'язок факторів тривожність – співробітництво, тривожність – компроміс. Подібні закономірності яскравіше виявлені науковцями і в юнацькому віці [1, 7, 8].

За даними таблиці 3 видно, що розподіл учасників з різними рівнями тривожності за переважаючими стратегіями конфліктної взаємодії нерівномірний. Відзначається деяка тенденція до вибору стратегії компромісу, уникнення та пристосування осіб із середнім рівнем тривожності. Це відмічають автори у дослідженнях проблеми у юнацькому віці [1, 7, 8]. У підлітків з високим рівнем значний відсоток виборів стилю суперництва та пристосування. Серед хлопчиків відмічається в більшій мірі зв'язок «середній рівень тривожності – уникнення та компроміс», а у дівчаток – «високий рівень тривожності – пристосування». Значних гендерних відмінностей за факторами суперництво, співробітництво не відзначаємо.

Таким чином, аналіз матеріалу у науковій літературі і результати власних досліджень з проблеми виявив, що на вибір стилю поведінки в конфлікті впливає багато факторів, серед яких вік, стать, тривожність особистості та інші психічні стани.

Таблиця 2

Взаємозв'язок рівнів особистісної тривожності і стилів поведінки у конфліктних ситуаціях у підлітковому віці

	Суперництво		Співробітництво		Компроміс		Уникнення		Прийняття	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Особистісна тривожність										
<i>Низький</i> Дівчатка Хлопчики	-	-	1	0,8%	2	1,5%	-	-	-	-
	-	-	1	1,5%	1	1,5%	-	-	-	-
	-	-	-	-	1	1,5%	-	-	-	-
<i>Середній</i> Дівчатка Хлопчики	10	7,5%	5	3,8%	26	19,5%	14	10,5%	22	16,5%
	5	7,5%	2	3%	11	16,4%	4	6%	13	19,4%
	5	7,6%	3	4,5%	15	22,8%	10	15,2%	9	13,6%
<i>Високий</i> Дівчатка Хлопчики	15	11,3%	7	5,3%	11	8,3%	6	4,5%	14	10,5%
	8	11,9%	4	6%	6	8,9%	3	4,5%	9	13,4%
	7	10,6%	3	4,5%	5	7,6%	3	4,5%	5	7,6%
Ситуативна тривожність										
<i>Низький</i> Дівчатка Хлопчики	3	2,3%	-	-	3	2,3%	1	0,7%	2	1,5%
	2	3%	-	-	1	1,5%	1	1,5%	-2	-3%
	1	1,5%	-	-	2	3%	-	-	-	-
<i>Середній</i> Дівчатка Хлопчики	9	6,8%	9	6,8%	30	22,6%	14	10,5%	20	15%
	5	7,5%	5	7,5%	12	17,9%	3	4,4%	12	17,9%
	4	6,1%	4	6,1%	18	27,3%	11	16,8%	8	12,1%
<i>Високий</i> Дівчатка Хлопчики	12	9%	4	3%	8	6%	5	3,7%	13	9,8%
	6	9%	2	3%	5	7,5%	3	4,4%	10	14,9%
	6	9,1%	2	3%	3	4,5%	2	3%	3	4,5%

	Суперництво		Співробітництво		Компроміс		Уникнення		Пристосування	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Особистісна тривожність										
<i>Низький</i> Дівчатка Хлопчики	-	-	2	5%	1	2,5%	-	-	-	-
	-	-	-	-	1	4,8%	-	-	-	-
	-	-	2	10,5%	-	-	-	-	-	-
<i>Середній</i> Дівчатка Хлопчики	4	10%	1	2,5%	7	17,5%	1	2,5%	3	7,5%
	3	14,3%	-	-	4	19%	-	-	1	4,8%
	1	5,3%	1	5,3%	3	15,8%	1	5,3%	2	10,5%
<i>Високий</i> Дівчатка Хлопчики	7	17,5%	1	2,5%	4	10%	3	7,5%	6	15%
	4	19%	1	4,8%	3	14,3%	1	4,8%	3	14,3%
	3	15,8%	-	-	1	5,3%	2	10,5%	3	15,8%
Ситуативна тривожність										
<i>Низький</i> Дівчатка Хлопчики	1	2,5%	1	2,5%	2	5%	1	2,5%	-	-
	-	-	1	4,8%	1	4,8%	-	-	-	-
	1	5,3%	-	-	1	5,3%	1	5,3%	-	-
<i>Середній</i> Дівчатка Хлопчики	1	2,5%	1	-	6	15%	1	2,5%	3	7,5%
	-	-	-	-	5	23,8%	-	-	1	4,8%
	1	5,3%	1	5,3%	1	5,3%	1	5,3%	2	10,5%
<i>Високий</i> Дівчатка Хлопчики	9	17,5%	2	5%	4	10%	2	5%	6	15%
	6	28,6%	-	-	2	9,5%	1	4,8%	4	19%
	3	15,8%	2	10,5%	2	10,5%	1	5,3%	2	10,5%

Висновки. Отже, у досліджуваних підліткового віку переважають стратегії конфліктної поведінки компроміс та пристосування, у юнаків – суперництво та компроміс, найменша кількість виборів – стратегія співробітництва. Підлітки та юнаки потребують розвитку у них стратегії співробітництва. Спостерігаються деякі гендерні відмінності у виборі стилю конфліктної взаємодії. У хлопчиків вищі, порівняно з дівчатками, показники за стратегією компроміс на 6,1% у підлітків та уникнення на 8,2% у підлітків та на 11% у юнаків.

Рівень особистісної тривожності у підлітків перевищує рівень ситуативної, але у юнаків навпаки. Значна частина підлітків та юнаків проявляє високий рівень особистісної тривожності (38,4% та 52,5%), Встановлення кореляційних зв'язків між досліджуваними параметрами дало змогу виявити певний взаємозв'язок: тривожність має позитивні кореляційні зв'язки з стилем суперництво ($r=0.474$), пристосування ($r=0.172$) та

уникнення ($r=0.375$). Негативний кореляційний зв'язки між параметрами тривожність – стиль поведінки в конфліктних ситуаціях компроміс (-0.468), тривожність – співробітництво (-0.417).

ЛІТЕРАТУРА

1. Батенева М. В. Взаимосвязь тревожности и стратегий поведения в конфликте в юношеском возрасте / М. В. Батенева // Психология в системе образования: материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции для практических психологов, молодых ученых. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2009. – С. 12–17.

2. Каткова Т. А. Дослідження психологічних особливостей поведінки підлітків у конфліктній ситуації / Т. А. Каткова, І. С. Кривицька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 121. – С. 154-156. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2014_121_33

3. Котлова Л.О. Гендерні особливості конфліктних форм поведінки в підлітковому та юнацькому віці / Л.О. Котлова // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія.: зб.наук.пр. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – № 19. – С. 95 – 99

4. Куимова Н.Н., Григошина Ю.А. Взаимосвязь тревожности и стиля поведения подростков в конфликтной ситуации // Современное образование. – 2018. – № 2. – С.40-50. – Режим доступу: <http://e-notabene.ru>

5. Прашко О. В. Уміння керувати конфліктами – ознака соціально компетентної особистості / О. В. Прашко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 4. – С. 96-101

6. Рождественская Н.А. Формирование у подростков конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях / Н.А. Рождественская, А.М. Мамонова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2010. – №1. – С.110-116.

7. Романенко О. В., Лукашенко М. Ю. Особливості поведінки в конфліктних ситуаціях осіб із різним рівнем особистісної тривожності/О.В. Романенко, М.Ю. Лукашенко // Юридична психологія – 2017. – № 2. – С. 21-31.

8. Шишелова Н.В., Городилова С.А. Взаимосвязь тревожности с типом поведения в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступу: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014001843>

9. Царева О. А. Влияние тревожности учащихся подросткового возраста на стратегии поведения в конфликтных ситуациях: автореф. дис. канд. психол. наук: спец.19.00.07 / Царева Оксана Александровна. – М., 2007. –187 с. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/191809/a?#?page=1>

Горобец Е. В.

аспирантка III курса

Научный руководитель: **Евдокимова Н. А.**

доктор психологических наук, профессор

ЧЗВО «Международный классический университет имени Ф. Орлика»

г. Николаев, Украина

СИМВОЛИЗАЦИЯ КАК БАЗОВЫЙ МЕХАНИЗМ ПСИХИКИ

Символизация – процесс создания и освоения понятий-символов, концентрирующих в обобщенной форме значимость их специфических свойств как «сверхважных» или «сверхреальных». Понятия-символы имеют функцию, отличную от любого иного понятия, потому что выступают в роли универсальных индикаторов, ориентирующих познающего субъекта на значимость того контекста, который должен быть не просто индифферентно воспринят, а нуждается в осмыслении, оценке, определенной интерпретации. Понятия-символы – своеобразные трансформаторы, так как те значения, обладателями которых они являются, направлены не просто на постижение воспринимаемым субъектом данного контекста, а на вычленении смысла и его возможной вариативности. В различных психологических подходах проблема символизации рассматривается и оценивается по-разному. Поэтому представляется интересным исследовать обращенность к понятиям-символам в рассмотрении их зарубежными учеными А. Адлером, Э. Эриксоном, З. Фрейдом, К. Юнгом и трактовки которых явились посылком в освоении этой научной категории и в дальнейшем способствовали выходу на интегративный уровень понимания механизмов развития символов и символизации.

Термин «символ» используется для обращения к некоторым элементам, которые возникают в снах (в мифах, сказках, фольклоре и т. п.), и которые отличаются от всего другого бессознательного, замещающего, репрезентативного материала, используемого для защиты. Символы всегда присутствуют в бессознательном, и только используются цензурой. Таким образом, символизация не только отделяется от других механизмов образования сновидений (конденсация, смещение, графическое представление), но и представляет собой особый вид отношения между явным и скрытым содержанием. З. Фрейд пришел к выводу, что и невротические симптомы имеют символическое значение [10, с. 20-27].

– Символизм может быть индивидуальным или универсальным, но большая часть символов, найденных в культуре, носит универсальный характер. Это связано со сходством в онтогенезе отдельных ее представителей.

– В символизме всегда переплетены сознательные и бессознательные процессы. Например, в религиозных практиках и ритуалах,

провозглашенный символ не просто накладывается, а заменяет бессознательный символ.

– Символизируемое – первично и бессознательно, символ – вторичен и сознателен. Убеждение в идентичности символизируемого и символа – бессознательно, их различие – сознательно. Инстинктивно отвергаемое всегда обменивается на заместитель. Это объясняет однонаправленность символического уравнивания.

– Символ не указывает на «высшую» правду. Всё, на что он указывает, должно быть обнаружено в нашем материальном, пространственно-временном мире.

Современная психология дает возможность внести определенные содержательные дополнения в понимание механизмов формирования символа как на уровне общественного, так и личностного сознания и охарактеризовать специфику понимания символа как определенной смысловой ценности. Выявлено и описано генетическое родство в интерпретации символизации в таких разных психологических школах, как психоанализ и теория смыслообразования. Важно дифференцировать символы по характеру их представленности в системе личностных ценностей и в связи с этим вводят категорию «понятия-символа». Понятия-символы, вследствие своего универсального функционального наполнения не похожи на традиционные понятия. Символ способен инспирировать процедуру смыслообразования у субъекта, познающего его значения, потому как вбирает в себя две формы смысла: внеличностные и межличностные. Под интериоризацией понятий-символов принято рассматривать осуществление «раскristализации» личностного осмысления, где само понятие и является его обладателем. Через использование понятийно-символической системы, рассматривающей понятия-символы различной смысловой нагрузки (символы: знаки, свойства, композиции, метафоры) возможно формирование и совершенствование смысловой сферы личности [1, с. 35-40].

К.Г. Юнг был одним из первых, кто рассматривал символ как феномен психики и считал, что разрешением большинства психических проблем является работа с подсознанием, в котором закодированы символы. Особенностью подхода К. Г. Юнга к изучению подсознания была расшифровка ряда сновидений. Именно расшифровка символов в сновидениях позволяет детально изучить подсознание и выявить определенные противоречия и закономерности. Он отметил, что подсознание наиболее четко отображается в сновидениях. Подавленные мысли и чувства, иными словами – комплексы, раскрываются в сновидениях в виде символов. Происходит своеобразная передача сообщения от подсознания. В своих трудах К.Г. Юнг описывал, как расшифровка символов в сновидениях позволяла ему разобраться в сознании его пациентов. Важной

является особенность пространственно-временных координат сновидения, которую следует изучать как «незнакомый предмет».

Раскрывая природу и происхождение символа, необходимо осознавать алогичность его значения, что отправляет нас к подсознанию. Символы вырабатываются как осознанно, так и неосознанно. В случае, когда человек является неосознанным генератором символов, примером может служить анализ сновидений, в которых закодировано невероятное количество символов. Осознанной символизацией являются случаи, когда человек задает значение символу. Примером могут служить различные аббревиатуры, которые могут являться просто набором букв без значения, а могут нести определенный смысл. Важно отметить, что символизация есть неосознанным актом человеческого подсознания. Даже в случае осознанной символизации срабатывает подсознательное восприятие реальности. В момент осознания происходящего вокруг, с помощью органов чувств, объекты и звуки переходят из «царства реальности» в «царство разума»: «Т.о., любое восприятие действительности включает бесчисленное число неизвестных факторов, не говоря уже о том, что любой конкретный объект, в конечном, всегда непостижим для нас, как и глубинная природа самой материи» [7, с. 209].

К.Г. Юнг не отождествляет знак с символом, при этом делает акцент на том, что знак имеет меньшую смысловую нагрузку, чем символ. Символ самодостаточен, ему присуща самоценность. Он органично вписывается в психическую и духовную жизнь индивидуума. Если знаку отводится внешнее восприятие, он представляет собой некую оболочку, то символ – это внутреннее смысловое ядро, кладезь смыслов, которому отводится центральное, доминирующее положение среди понятий, наделенных меньшей обобщенностью. Влияние символа огромно для овладения содержательной стороной определенного контента. Понятия-символы универсальны, значимы, с уровнем оценки событий как составляющей общественного сознания. Опираясь понятиями-символами в рассказах, описаниях, возникает тенденция к размаху, к глобальности, акценты ставятся на широкий диапазон предмета осмысления. Символ же чем более многозначен, тем более содержателен. В психологии общей категория символа подробно разрабатывалась в психоанализе и интеракционизме. Для ортодоксального психоанализа характерна интерпретация символов как бессознательных, преимущественно сексуального происхождения образов, обуславливающих структуру и функционирование процессов психических. Психоаналитики предложили интерпретацию ряда символов, встречающихся в сновидениях. Позднее в психоанализе центр тяжести был перенесен на анализ и интерпретацию символов социального и исторического происхождения. Так, в психологии глубинной было выделено бессознательное коллективное как отражение опыта предыдущих поколений, воплощенное в архетипах – общечеловеческих

первообразах. С позиций материализма, признается важная роль символов для функционирования психики. Символизация является компенсацией, уравнивающей соотношение подсознания с сознанием. В психоанализе под символом понимается сознательное представление чего-то бессознательного. Им может быть и произведение искусства, и сновидческий образ, и симптом.

Символ способен инспирировать процедуру смыслообразования у субъекта, познающего его значения, потому как вбирает в себя две формы смысла: внеличностные и межличностные. Под интериоризацией понятий-символов принято рассматривать осуществление «раскристаллизации» личностного осмысления, где само понятие и является его обладателем. Через использование понятийно-символической системы, рассматривающей понятия-символы различной смысловой нагрузки (символы: знаки, свойства, композиции, метафоры) возможно формирование и совершенствование смысловой сферы личности [6, с. 32-34].

К.Г. Юнг считал, что символ – это естественный и спонтанно возникающий продукт. Важно отметить, что символы существуют не только в сновидениях, но и в чувствах, мыслях, действиях и ситуациях.

По мнению З. Фрейда, интерпретация содержательного наполнения снов может раскрыть специфику мотивации и поведения человека. В период сна человек не связан с реальностью, вытеснение ослабевает, происходит регрессия. Символ способен изменить расставленные акценты, в результате чего происходят трансформации.

У людей с высоким уровнем осведомленности и понимания символических значений также наблюдаются определенные различия в символизации, особенно применительно к проблемам, связанным с личностной значимостью символа. Их можно описать как три уровня личностной значимости символов:

– «символы-свойства»: символизируется отдельный признак предмета, например, форма или цвет, респондент при этой форме интерпретации символа не видит разницы между интерпретацией символа и знака;

– «символы-композиции»: обобщение ряда свойств в единый устойчивый образ, например, архитектурные сооружения, такие как египетские пирамиды, Колизей и т. д., выход на межличностные формы смысла;

– «символы-метафоры», когда в качестве символа выступает скрытое свойство объекта, порождающее смысловые инициации самого респондента, наличие личностного смысла при смысловой интерпретации [2, с. 19-21].

Интерпретации символов также могут быть уникальными. Люди из разных культур и происхождения могут, помимо всего прочего, наделять символы еще и разными значениями. Люди также могут иметь свои

собственные персональные символы, основанные на их уникальной личности и истории. (Например вы видели, как маленькая птица умирает рядом с кустом роз, вы можете связать розы со смертью).

Символы – это сжатая энергия, которая обладает терапевтическим значением. Символ магичен, т.к. способен воздействовать на человека и его реальность. Главное не то, что случается с человеком, т.к. любая ситуация нейтральна, а то, как человек воспринимает это. Наша психика, если ей доверять, будет направлять работу к целостности и интеграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. С. 34-49.

2. Волочков А. А., Ермолаенко Е. Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 2. – с. 17-33.

3. Коваленко Е. М., Концепт «символ» в философии культуры А. Ф. Лосева // Гуманитарные и социальные науки. – 2008. – № 2. – С. 16.

4. Колтунова Е.А. Символ и символизация: сходство и различия интерпретаций в контексте различных психологических подходов // Психологический журнал. 2012. – Т. 9. – № 3. – с. 72-81.

5. Колтунова Е. А. Символ как психологическая категория в психоаналитических теориях // Северо-Кавказский психологический вестник. 2012. – № 10/4. – С. 5-10.

6. Михайлов М. А. Динамика смыслообразования и ее влияние на архитектуру личности // Журнал прикладной психологии. 2005. № 1. С. 31-37.

7. Спирова Э. М. Функции символа // Знание. Понимание. Умение. – 2009. -№ 2. – с. 205-211.

9. Фрейд З. Толкование сновидений / под общ. ред. Е. С. Калмыковой, М. Б. Аграчевой, А. М. Боковой. – М.: Фирма СТД, 2005. С. 680 .

10. Цвейг С. «Зигмунд Фрейд». Из биографической трилогии «Врачевание и психика». – М.: Форкис, 1990.

11. Фрейд А. Психоанализ и символизм – 2003. – с. 96-96.

12. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. – М.: АСТ, 2006. – с. 400.

13. Фрейд З. Психология бессознательного; Сб. произведений. – М. Просвещение, 1990. – с. 448.

14. Юнг К. Г. Введение в психоанализ. Гл. 5. – М., 1997.

Калька Н. М.
старший викладач кафедри практичної психології
Інституту управління, психології та безпеки
Львівський державний університет внутрішніх справ
м. Львів, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛИБИННИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСОБИСТОСТІ У ПАНДЕМІЧНІЙ РЕАЛЬНОСТІ COVID-19

У новій реальності, що опинилося людство, пов'язаної із пандемією COVID-19, спостерігається динаміка та прогресування глибинних переживань особистості. Таку емоційну реакцію психіки на нетипову та неочікувану ситуацію можна визначити як нормальну. Поява почуттів, що пов'язані із переживанням безпорадності, фрустрованості та невизначеності створюють напружений емоційний фон і викликають втому, відчай, страждання і відповідно емоційне виснаження.

Основними емоціогенними передумовами, що породжуються глибинні переживання в період пандемії, дослідники визначають ситуації повної невизначеності та непрогнозованості, складні фізичні та психологічні умови праці (закритий простір, робота вдома, робота з використанням сервісів для онлайн зв'язку, малорухомий спосіб роботи); дефіцит часу та інших ресурсів; тривога і страх зараження вірусом; інформацію про смерть через корона вірус у близькому оточенні; неадекватне і упереджене ставлення до діяльності медичних закладів та їхніх працівників; підвищений рівень відповідальності за своє здоров'я та рідних; порушення почуття безпеки [2].

Ситуація пандемії коронавірусу спричинила загострення переживань невизначеності щодо майбутнього і напруження через неможливість контролювати свої плани. Відповідно невизначеність стала причиною стресовості через очікування негативних наслідків та загрозливі прогнози, сформованість установки щодо сприймання незнайомого як загрозливого, неправильні висновки на основі дезінформації чи недостатньої інформації, відсутність достатньої кількості об'єктивної інформації, втрату здатності до реалістичної оцінки ситуації, наявність паніки і очікування негативних наслідків [1,с.102]

В умовах ситуації пандемії на початкових її етапах домінуючими переживаннями стають страх та тривога. Як правило, у таких ситуаціях вони виникають у зв'язку із вимушеною ізоляцією, обмеженням свободи переміщення, відсутність варіантів стабілізації емоційних станів, що призводить до зростання стресової напруженості пролонгованої у часі.

Також на фоні вищезгаданих емоційних реакцій часто можуть з'являтися такі емоції, як гнів, депресія, дратівливість, апатія, провинна і

тривалі глибинні переживання екзистенційного характеру (нудьга, самотність, невизначеність, безсенсовість) [2].

Як правило, ці переживання супроводжуються стражданням, яке часто відносять до центральних екзистенційних переживань людини. У процесі динаміки цього переживання особистість стикається з внутрішніми викликами, випробуваннями і в кінцевому результаті усвідомлює власний потенціал та досягає умиротворення. Страждання дає можливість глибинного усвідомлення особистістю власного існування та меж власного «Я». Завдяки переживанню страждання людина стимулює себе на пошук любові та щастя.

Часто страждання супроводжуються почуттям безсенсовості існування. Так, у пандемічній реальності, в якій особистість перебуває протягом тривалого часу, актуалізуються переживання сенсу життя та смерті, що виникають через загрози життю та здоров'ю, втрати близьких та знайомих, розхитування сенсів існуванням часто призводить до усвідомлення безсенсовості життя. До цих станів та переживань приводять відсутність можливості планувати майбутнє, нездатність реалізувати уже заплановане, втрата багатьох форм самовираження, відсутність цілей та сенсів і як наслідок з'являється нудьга, гнів, відчай та розчарування [4].

Ситуація соціальної ізоляції поглиблює страх та позбавляє важливої цінності людського існування – свободи, як наслідок, така ситуація стає викликом і вимагає пошуку ресурсів, які в даному випадку мінімізованими.

Тому зміна вектору переживань у сторону конструктивних, таких як творчість та катарсис допоможе полегшити стрес, зменшити рівень розчарувань, надати позитивного сенсу ситуації. Усвідомлення цінності та корисності тимчасової ізоляції особистістю може підвищити особистісні ресурси та надати відчуття внутрішньої наповненості та довгострокових проєктів у життєвих планах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болдырева Н.А. Особенности функционирования эмоциональной сферы в период пандемии. *Пандемия коронавируса: вызовы современности*. Сборник материалов Научно-практической конференции. 26 ноября 2020 г. С.103-108.
2. Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19. *Психолого-педагогические исследования*. 2020. Том 12. № 2. Режим доступа: URL: https://psyjournals.ru/files/114594/psyedu_2020_n2_Enikolopov_et_al.pdf.
3. Клипинина Н.В., Кудрявицкий А.Р., Хаин А.Е. Клинические психологи – медицинским работникам в ситуации эпидемии. *Pallium*. Спецвыпуск, 2020. С.30-35.

4. Тітова К. В., Савінов В. В. Екзистенційні страхи особистості під час пандемії COVID-19. *Горизонти посттравматичного особистісного життєтворення* : матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару «Горизонти посттравматичного особистісного життєтворення», м. Київ [електронний документ] / ред. кол. : Т. М. Титаренко (голов. ред.) та ін. К. : ІСПП НАПН України, 2020. С.23-27.

Лаврінченко В. А.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

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

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ СМИСЛІВ ЯК ФАКТОР КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ НАРКОТИЧНО ЗАЛЕЖНИХ. ОБґРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ТРЕНІНГУ

Актуальність даної проблеми зумовлюється суттєвим зростанням останніми роками у нашій країні кількості людей, які вживають наркотики. Вживання наркотиків суттєво впливає на психологічне здоров'я людини (спричиняє психологічну дезадаптацію, втрату сенсу життя, відчуття покинутості і безпорадності, прояви антисоціальної поведінки, переважання афективних форм поведінки у людини, її зорієнтованість на постійне отримання задоволення та ін.). Практична робота психолога зі смисловою сферою особистості наркозалежних набуває особливого значення, якщо розглядати смисл як вищу інтегративну основу особистості, що визначає специфіку її свідомості та поведінки, цілепокладання та стиль життя.

Вирішення поставленої проблеми вимагає визначення психологічних особливостей смислів особистості як осередку її життєвої активності. Проблему смислів та життєвих орієнтацій досліджували К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, Б.С. Братусь, К.В. Карпинський, В.А. Лаврінченко, Д.О. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, J. Olney, P.T.P. Wong та інші. Так, смисл можна визначити як універсальний базовий механізм свідомості і поведінки людини, основу її особистості [2]. Смисл людини визначається як різновид життєвої задачі, спосіб упорядкування свідомості, інтерпретація світу і життя в цілому. Поняття «смысл» може розглядатися у трьох аспектах: онтологічному, феноменологічному та діяльнісному. Найважливішим з них виступає онтологічний, де смисл

розглядається в контексті життєвого світу та відношень суб'єкта [2]. Розуміння сутності смислів людини базується на принципі буттєвого опосередкування смислової реальності, що витикає із обумовленості смислу унікальним досвідом і біографією людини.

Ідея об'єднання індивідуально-психологічних та культурологічних чинників у процесі формування ціннісно-смислової свідомості особистості стверджується і Wong P.T.P. [5]. Зокрема, описуючи розроблену ним двофакторну модель розвитку смислової сфери, він визначає, що система особистісних смислів формується на перетині індивідуальних відмінностей та особистісних ресурсів, з одного боку, та культурних та контекстуальних впливів, з іншого. При цьому, контекстуальні впливи визначаються дослідником як конкретні соціально-психологічні умови, в яких перебуває особистість, і на тлі яких формуються її життєві смисли.

У даному контексті В.А. Лаврінєнко [1] визначено поняття ціннісно-смислової свідомості особистості. На основі узагальнення теоретико-емпіричних даних ціннісно-смислової свідомості В.А. Лаврінєнком [1] визначено як «вершинне», цілісне, інтегративне утворення особистості, що відображає основні вектори певним чином структурованого осмислення людиною власного «Я», оточуючої предметної та соціальної дійсності у вигляді смислових конструктів та наративів на основі інтегрування власного життєвого досвіду з урахуванням актуальних дискурсів соціального існування та контексту діяльності.

Смислова сфера людини достатньо динамічна, постійно змінюється протягом її життя. Важливий характер смислів для активного здійснення життєвого шляху підтверджується при втраті сенсу життя людиною, появі «екзистенційного вакууму» (за В. Франклом), в результаті якого людина опиняється в ситуації невизначеності. Цей феномен проявляється в апатії, пустоті і беззмістовності життя, може спричинити «ноогенний невроз». Неможливість подолання останнього виражається у алкоголізмі, депресії, девіантній поведінці, суїцидах, дезадаптованості та наркотичній залежності як спробі підмінити життєвий смисл наркотиком, віднайти у ньому сенс життя. Втрата сенсу життя виражається також у метапатології (за А. Маслоу), яка призводить до бажання смерті, почуття спустошеності, відчуження від інших людей та появи різних видів залежності, включаючи наркотичну. Дана залежність також може бути пов'язана з неадекватними смисловими настановами особистості як наслідком компенсації комплексу неповноцінності чи відображати неформованість індивідуального стилю життя людини (за А. Адлером); являти собою обмеження у процесі індивідуації та перешкоду у досягненні самості (за К.Г.Юнгом). Смислова сфера наркозалежного орієнтована на гедоністичний варіант життєдіяльності людини, що

детермінована двома афектами: задоволенням і стражданням, вся їх поведінка являє собою співвідношення цих переживань [4].

Людам з наркотичною залежністю властиві певні особливості смислової сфери, що виражаються у її структурних та змістовних характеристиках. У структурі смислів наркозалежних відмічається її загальна спрощеність, згорнутість, що сигналізує про певну втрату життєвих смислів. Особливо значимою виступає структурна розірваність та незв'язність смислів у наркоманів, нездатність вибудувати ієрархію смислової структури, що виражається у сприйнятті життя ними як низки не пов'язаних між собою ситуацій, котрі не об'єднані загальними цілями, переконаннями індивіда [3].

Серед змістовних характеристик смислової сфери даної категорії людей найяскравіше вираженими є замкнутість на собі, власному внутрішньому світі; вони надають великого значення задоволенням, характеризуються «прагненням до гострих відчуттів», що виражається у голоді по сенсорній стимуляції, яку їм забезпечує наркотик. Такі люди орієнтовані на звичні форми поведінки, не бажають їх змінювати. Внаслідок центрованості на собі і спрощеності смислової сфери наркозалежним властиве переважання слідування актуальним потребам, зосередження на їх негайному задоволенні, набутті психологічного комфорту, що виступає однією з найважливіших цінностей для них. Актуальні потреби таких людей визначають смисли конкретних дій, при цьому втрачається складний полімотивований характер їх вчинків та значно звужується часова перспектива смислової реальності (вони орієнтовані на отримання задоволення у конкретні моменти часу, але не здатні прогнозувати свою діяльність заздалегідь). Внаслідок виникнення наркотичної залежності відбуваються порушення смислової регуляції поведінки, що виражається у спонтанності, нездатності реалізувати смислові установки у реальній діяльності, прояві специфічних захисних механізмів у формі заперечення факту наркотичної залежності.

Основна увага в контексті здійснення психологічної корекційної роботи з даною категорією людей приділяється формуванню смислів життя у людей з наркотичною залежністю. З цією метою нами створена тренінгова програма, що базується на провідних принципах екзистенційно-гуманістичного підходу в психології. Вихідною ідеєю даної програми виступає положення про те, що кожна людина має всі сили у потенційному стані для подолання життєвих складнощів, формування життєвих смислів, їх втілення та самоактуалізації. Метою програми є формування смислової сфери особистості, зміна її структурних та змістовних компонентів та нове сприйняття меж власного Я, що виступатиме основою для вироблення нових мотивів, зміни процесів цілепокладання.

Формувальна програма складається з 13 занять, що об'єднані у чотири етапи роботи зі смисловою сферою клієнта.

Перший етап – «Розвиток самосвідомості клієнта» (3 заняття). Його мета – окреслити неповторний досвід людини, переживання своїх обмежень (наприклад, залежності), цінності власного Я і життя в теперішньому, орієнтованості на ситуацію «тут і тепер».

Другий етап «Культивування свободи відповідальності» (4 заняття) передбачає роботу з тими способами, які клієнт обирає для уникнення відповідальності; підтримання права клієнта на власний вибір, незалежність, відповідальність за життєві вчинки, прийняття власного способу життя, як шляху по досягненню певної мети.

На третьому етапі «Відкриття і створення сенсу» (4 заняття) здійснюється персональне осмислення життя, подолання беззмістовності існування, роботою з відношенням до життя, смерті та тривоги, демонструванням цінності клієнта для інших людей, як важливих смислоутворювальних мотивів життєдіяльності.

Четвертий етап корекційної роботи передбачає «Усвідомлення унікальності та ідентичності» клієнтом через визначення та підкреслення власних неповторних рис, відмежування свого Я від оточуючого світу, прийняття себе як цілості і цінності. Даний етап має метою формування нових смислів та зміну мотиваційних орієнтацій клієнта. Передбачається два заняття та підсумкова діагностика.

Висновки. Одним із перспективних напрямків роботи по вирішенню психологічних проблем наркозалежних людей є формування нових життєвих смислів. Робота з даною сферою є важливою, оскільки смисл визначається як вища інтегративна основа особистості, що визначає цілепокладання суб'єкта, здійснення ним життєвого шляху.

Запропонована програма має на меті формування нових особистісних смислів, зміну сприйняття меж власного Я, що виступить основою для появи нових смислоутворювальних мотивів. Програма реалізується у чотирьох етапах, які передбачають тринадцять занять, і мають кінцевою метою формування нових смислів та зміну мотиваційної структури наркозалежних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лаврінченко В.А. Особливості впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-сислової свідомості підлітків. Психологія і особистість. 2019. № 1. С. 121–145.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487с.
3. Filts O.O., Sedych K.V., Lavrinenko V.A., Mychailiv S.V. Deviations of patients with drug addiction value and meaning sphere functioning // Wiad Lek 2020. Is. 73 (4). P. 761–766. doi: 10.36740/WLek202004126
4. Olney J. Metaphors of Self: The Meaning of Autobiography. Princeton, Princeton University Press, 2017. 339 p.

5. Wong P.T.P. Toward a Dual-Systems Model of What Makes Life Worth Living. The human quest for meaning : theories, research, and applications / edited by Paul T.P. Wong, 2012. (Personality and clinical psychology series). P. 3–22.

Мамчур М. В.

магістрантка кафедри психології та соціальної роботи

Хмельницький інститут соціальних технологій

Університету «Україна»

м. Хмельницький, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТА ЇЇ СТРУКТУРА

Присутність комунікативних навичок встановлення психологічного контакту, безконфліктно вести процес комунікації для вирішення професійних завдань, наявність комунікативної компетентності у майбутнього спеціаліста – важливі передумови для успішного виконання професійних обов'язків. Тому формування відповідної, а саме комунікативної компетентності є важливим і необхідним на етапах професійного становлення.

Звернемося до самого поняття «комунікативна компетентність». Так, наприклад, дане поняття детально аналізується в роботах Ю. Ємельянова. Він тлумачить названу категорію як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, наголошуючи на тому, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню. До прояву комунікативної компетентності автор також відносить уміння людини організувати так званий міжособистісний простір у процесі ініціативного й активного спілкування з людьми [3]. На думку Ю. Ємельянова, комунікативна компетентність завжди набувається в соціальному контексті. Основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи [2].

Є. Руденський визначає комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів особистості, потрібних для ефективних комунікативних дій у широкому діапазоні ситуацій міжособистісної взаємодії. Ці ресурси включають: когнітивні можливості людини щодо сприймання, оцінювання та інтерпретації ситуацій; планування людиною її

комунікативних дій у 6 спілкуванні з людьми; правила регуляції комунікативної поведінки і засоби її корекції [2].

А. Добрович вважає, що основою комунікативної компетентності є загальна здатність спостерігати (бачити і чути) і одночасно запам'ятовувати мовленнєві акти, виразні рухи обличчя й тіла, переміщення та пози людей, тактильні впливи, запахи та їхню локалізацію, а також сполучення перерахованих дій, ознак, характеристик [1, 2].

О. Волошина, В. Андросюк вважають, що комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички. Головною якісною характеристикою зазначених вище психологічних інструментів вважається «загальна спрямованість» на людину, що, у свою чергу, є підставою ефективного спілкування. Орієнтація особистості насамперед на позитивні якості в іншій людині є важливою в ефективному спілкуванні, тому що вона сприяє розкриттю особистісного потенціалу людини, з якою ми спілкуємося [2].

Таким чином, під комунікативною компетентністю слід розуміти здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Важливою умовою успішного спілкування людини з іншими людьми вважають соціально-психологічну перцепцію, яка включає ідентифікацію, емпатію, соціальну рефлексію. Підкреслюється роль пізнавальних процесів у структурі комунікативної компетентності, і, перш за все, мислення як здатності аналізувати вчинки, бачити мотиви, що спонукають до них [1].

Згідно з думкою Є. Гармаєвою, комунікативну компетентність слід розуміти як взаємодію різних її компонентів – інформаційно-змістового, аксіологічного, мотиваційного, операційно-діяльнісного [4, с. 14].

Перший, інформаційно-змістовий, компонент полягає в мірі оволодіння певними знаннями в професійній області.

Аксіологічна складова відображає цінності фахівця, якими він керується при здійсненні своєї діяльності. Це, перш за все, вміння співчувати, толерантність, вихованість і справедливість.

Мотиваційний елемент пояснює потреби, які спонукають спеціаліста до налагодження контакту із співрозмовником. Провідним у даному випадку є прагнення встановлення атмосфери взаєморозуміння й співробітництва, обмін практичним досвідом.

Операційно-діяльнісний компонент включає в себе ряд умінь, серед яких виокремлюють мовні (вміння створювати вільну, дружню атмосферу в процесі комунікації), дослідницькі (здібності до оволодіння різноманітними способами та методами побудови конструктивної

взаємодії), перцептивні (вміння адекватно оцінювати емоційний стан колеги і на основі цього визначати власну поведінку тощо).

Отже, зазначені компоненти, що залежать й обумовлюють один одного, у своїй єдності складають внутрішню сутність поняття комунікативної компетентності. Формування та розвиток комунікативної компетентності здійснюється на стадії професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. Москва : Аспект Пресс, 2008. 365 с.
2. Волошина О.В., Андросюк В.Г., Психологічні чинники формування комунікативної компетентності слідчих Національної поліції України. Київ: 2020. 67 с.
3. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Санкт-Петербург, 1999. 403с.
4. Тармаева Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 / Е.В. Тармаева. Улан-Удэ, 2007. 24 с.

Сергієнко Н. П.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У будь-який час у суспільстві виникали і будуть виникати різного роду конфлікти між людьми (міжособистісні, сімейні, класові, міждержавні...). Коли людина зіштовхується з протистоянням, що виникають між сторонами конфлікту, вона інтуїтивно, – методом проб і помилок, знаходить необхідні прийоми і способи його усунення. Знання природи конфлікту допомагає людині краще орієнтуватися в складній соціальній дійсності, швидше та глибше зрозуміти людську природу з усіма її сильними і слабкими сторонами. Саме це допомагає знаходити правильні рішення в стресових нестандартних ситуаціях.

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

з метою нівелювання негативних наслідків та як найповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, дозволяє розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Така робота дозволяє не лише допомогти особистості одержати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, але і надає їй інформацію про основні психологічні особливості, які зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного та соціального життя

Треба відзначити, що у вітчизняній психології у вивченні конфліктів відзначаються такі великі вчені як Анцупов О.Я., Ващенко І.В., Левкович В.П., Бандурка О.М., Гришина Н.В., Андреев В.І, Левітова Н.Д. та ін. У зарубіжній психології дослідженням конфлікту займалися Ліксон Ч., Мескон М.Х., Ніренберг Дж. Всі ці вчені займались розкриттям сутності проблема конфліктів та конфліктної взаємодії, їх видів, форм прояву, вивченням причин виникнення, розробкою шляхів запобігання конфліктним ситуаціям і їх конструктивного вирішення, виявленням психологічних особливостей розвитку конфліктів у представників різних професійних спільнот [2, с. 85-97].

Конфлікт охоплює всі сфери життєдіяльності людини, тому людині необхідно навчитися вибирати найбільш ефективні стратегії поведінки в конфліктній ситуації. Людина повинна управляти ним та вирішувати його. Перебуваючи в статусі студента, молода людина неминуче зіштовхується з ситуаціями, що ускладнюють або унеможливають задоволення її базових психологічних потреб. Під час навчання та спілкування курсанти стикаються з багатьма проблемами, що зумовлюють зовнішні суперечності. Такі конфліктні переживання завжди пов'язані з сильним негативно забарвленим емоційним напруженням, відчуттям внутрішнього дискомфорту. Тривале емоційне напруження негативно позначається на результатах навчання і нерідко призводить до різних форм агресивності. Це вимагає здійснення конкретних заходів щодо профілактики негативних явищ у студентських колективах, своєчасного вирішення міжособистісних суперечностей і конфліктів. Хоча діапазон дослідження різних аспектів проблеми конфліктів дуже великий, питання міжособистісного конфлікту в студентському середовищі є недостатньо вивченим, що вимагає додаткових наукових розвідок у цьому напрямку [1, с. 93].

Конфлікт – складне психологічне явище, що може мати багато різних видів залежно від причин виникнення, кількості і складу учасників, форми вияву, результатів та ін. Кожен конфлікт розвивається і має певну послідовність стадій. Під час конфлікту його учасники займають різні

(часто – протилежні) позиції, по-різному усвідомлюють та переживають ситуацію, що виникла.

Якщо говорити про конфлікт, то у психології конфлікт трактується як ситуація, в якій кожна з сторін прагне зайняти позицію, несумісну і протилежну до інтересів іншої сторони. Під конфліктом розуміють особливу взаємодію осіб, груп, об'єднань, яка виникає при їх несумісних поглядах і позиціях. Конфлікт – відсутність згоди між двома або більше сторонами, особами або групами.

Міжособистісні конфлікти є найпоширенішим типом конфліктів.

Вони охоплюють практично всі сфери людських відносин. Будь-який конфлікт зрештою зводиться до міжособистісного. Навіть у міждержавних конфліктах відбуваються зіткнення між лідерами або представниками держав. Описуючи конфліктну ситуацію у міжособистісних відносинах Н.В. Грішина зазначає: «це ситуація, в якій має місце протиріччя між її учасниками, що проявляються в їх протидії один одному (протистоянні, ротиборстві) і супроводжується афективними проявами» [3, с. 65].

Учасники міжособистісного конфлікту переживають його як значущу психологічну проблему, що вимагає вирішення. Таке протистояння викликає активність сторін, спрямовану на подолання виниклого протиріччя і вирішення ситуації в інтересах обох чи однієї із сторін.

Різні автори так визначають міжособистісний конфлікт: «ситуації суперечностей, розбіжностей, зіткнень між людьми»; «відкрите зіткнення людей у процесі їхніх взаємовідносин чи спільної діяльності, що виявляються у вигляді протилежності цілей у якій-небудь конкретній ситуації і є несумісними»; «вид взаємодії між сторонами у процесі вирішення проблеми у вигляді протидіяння однієї сторони іншій» [4, с. 83].

Деякі вчені вважають, що міжособистісні конфлікти виникають між двома особистостями; інші зазначають, що «в міжособистісному конфлікті повинні бути присутні не обов'язково тільки два учасники, їх може бути і декілька»; але підкреслюють обов'язкову наявність як «мінімум, двох сторін».

Для вирішення поставлених задач дослідження проводилося на базі Національного університету цивільного захисту України. У дослідженні приймали участь курсанти 1-го та 4-го курсу факультету Пожежної безпеки в кількості 42 особи.

Проведене нами емпіричне дослідження особливостей конфліктної поведінки курсантів НУЦЗУ дозволило отримати дані які свідчать про те, що курсанти 1 курсу прибігають у більшому ступені до співробітництва та компромісу, тобто більшість досліджуваних правильно співвідносять свої можливості і здібності, досить критично відносяться до себе, прагнуть реально дивитися на свої невдачі і успіхи, ставлять перед собою досяжні цілі, які можна здійснити на ділі у конфліктних

ситуаціях. Показники рівня конфліктності знаходяться на середньому рівні, що може свідчити про те, вони наполегливо відстоюють свою думку, незважаючи на те, як це вплине на їхні службові чи особисті стосунки. Спостерігаються низькі показники рівня стійкості до конфліктів, тобто ці люди при конфлікті відчують емоційне переживання суб'єктом своїх меж – нездатності здійснити бажане. Це можна пояснити особливостями віку, в якому перебувають курсанти першого курсу.

Курсанти 4 курсу з п'яти можливих стилів поведінки в ситуації конфлікту прибігають у більшому ступені до співробітництва та компромісу, тобто більшість досліджуваних правильно співвідносять свої можливості і здібності, приймають активну участь у вирішенні конфлікту при цьому співпрацюючи з іншими людьми або погоджуються на часткове задоволення свого бажання і часткове виконання бажання іншої людини. Це продуктивні, дружні та мудрі підходи до вирішення завдання визначення та задоволення інтересів обох сторін. Однак, це потребує певних зусиль. Обидві сторони повинні затратити на це деякий час, вони повинні зуміти пояснити свої бажання, виразити свої потреби, вислухати одне одного, а потім напрацювати альтернативні варіанти вирішення проблеми. Показники рівня конфліктності у курсантів 4 курсу знаходяться на середньому рівні, що може свідчити про те, що вони наполегливо відстоюють свою думку, незважаючи на те, як це вплине на їхні службові чи особисті стосунки. Спостарігаються середні та високі показники рівня стійкості до конфліктів, тобто ці люди характеризуються високими вольовими якостями та розвиненими організаційними властивостями, що допомагають їм нівелювати конфлікт.

Провівши порівняльний аналіз особливостей міжособистісних конфліктів майбутніх фахівців ми прийшли до **висновку**, що спостерігаються достовірні відмінності між групами досліджуваних за стилем поведінки суперництва та пристосування, спостерігаються достовірні відмінності між групами досліджуваних за самим низьким, низьким та середнім рівнями стійкості до конфліктів.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що групи наших досліджуваних наполегливо відстоюють свою думку, незважаючи на те, як це вплине на їхні службові чи особисті стосунки і за це їх поважають. Вони не полюбляють конфліктів, навіть якщо і виникають то можуть їх згладити, легко уникають критичних ситуацій. Але є курсанти які прагнуть будь-що-будь домінувати, проявляють зайву прямолінійність висловлення, судження, критику, прагнуть до незалежності, неадекватно оцінюють свої можливості і здібності.

Нами були розроблені рекомендації які можуть позитивно впливати на конструктивне вирішення конфліктних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієва Н.М. Психологія конфлікту: навч. посібн. К. Інститут післядипломної освіти КНУ, 2005. 101 с.
2. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. посіб. К.: Києво-Могилянська академія, 2010. 222 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта СПб.: Питер, 2005. 464 с.
4. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта СПб.: Питер, 2003. 250 с.

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Біла М. О.

учениця 9-Б класу

Науковий медичний ліцей

Науковий керівник: **Реуцький М. В.**

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради»

м. Дніпро, Україна

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ

Старший шкільний вік – початкова стадія фізичної зрілості і одночасно – стадія завершення статевого розвитку. Перехід від дитинства до дорослості припускає не лише фізичне дозрівання, але також залучення до культури, оволодіння певною системою знань, норм і навичок, завдяки яким індивід може працювати, виконувати громадські функції і нести соціальну відповідальність. У школярів старших класів проблема мотивації стоїть досить гостро у зв'язку з вибором майбутньої професійної діяльності.

Мотивація навчання складається з багатьох аспектів. Тому становлення до мотивації – це не просто зростання позитивного чи негативного відношення до навчання, а утворення складних структур мотиваційної сфери.

Проблемою мотивації психічної діяльності займалися багато вчених: психологічну природу мотивації, мотивів діяльності людини досліджували Л.І. Божович, О.М. Леонт'єв, А. Маслоу, В.В. Столін, С.Л. Рубінштейн, Х.Хекхаузен та ін.; особливості учбової мотивації та вікові особливості розвитку і формування учбової мотивації школярів розкриваються в роботах Л.І. Божович, Н.І. Гуткіної, Г.С. Костюка, А.К. Маркової, М.В. Матюхіної, І.О. Зимньої, та ін.

Для кращого розуміння проблеми доцільно визначити терміни «мотив» і «мотивація», хоча в психології зустрічаються різні визначення цих понять.

Мотив– усвідомлена потреба, яка викликає активність людини й визначає спрямованість цієї активності.

Мотивація – процес спонукання себе і інших до діяльності для досягнення особистих цілей.

Існує декілька класифікацій мотивів, ось деякі з них:

I. Класифікація мотивів за Т.А.Льїною

1. Мотиви, безпосередньо спонукаючі:

- залежать від особи і діяльності вчителя;
- відібраного матеріалу, методів;
- спираються на мимовільну увагу;
- засновані на позитивних емоціях.

2. Мотиви, перспективно спонукаючі:

- пов'язані з наочною цілеспрямованістю самого учня;
- націленістю його діяльності на майбутнє;
- інтерес до предмету, до певної діяльності, до якої є схильність;
- бажання заслужити схвалення товаришів;
- часто можуть бути пов'язані з негативними емоціями – страх перед вчителем, батьками.

3. Мотиви інтелектуального спонукання:

- інтерес до процесу розумової діяльності;
- прагнення знайти самостійну відповідь на питання;
- відчуття задоволення від успішного рішення;
- відчуття задоволення від самого процесу розумової роботи;
- пробудження і підтримка подібних інтересів залежить від вчителя, тобто необхідне вчення учнів прийомам розумової діяльності, опанування загальноучбових умінь.

Такий поділ мотивів досить умовний, мотиви можуть переплітатися, переходити один в інший або об'єднуватися. Так у старшокласників часто це перспективно-спонукаючі і соціальні.

II. Класифікація мотивів навчання за Т.А.Льїною:

1. Тенденція до досягнення успіху:

- учні ставлять позитивні цілі;
- активно шукають засоби;
- відчують позитивні емоції.

2. Тенденція до уникнення невдач:

- учні невпевнені, бояться критики;
- бояться роботи де можлива невдача;
- з роботою пов'язані негативні емоції.

III. Класифікація мотивів за А. К. Марковою (ставлення до самої діяльності).

1. Зовнішні мотиви(не зв'язані з діяльністю)

- учень діє в силу обов'язку;
- учень діє під тиском рідних та вчителів та при вирішенні певних задач переважає бажання отримати гарну оцінку, добитися похвали від вчителів.

2. Внутрішні пов'язані з діяльністю учня в учня інтерес до самого процесу і його результату.

– прагнення розвинути якісь вміння, якості, та при вирішенні задач керується інтересом до процесу, пошуком найбільш раціонального способу вирішення задач, інтересом до результату. За цією ж класифікацією зовнішні мотиви називаються соціальними, а внутрішні – пізнавальними

1. Зовнішні соціальні спрямовані на іншого, пов'язані з різними людьми взаємодією школяра з іншими людьми (до них відносяться і позиційні мотиви)

- бажання виконати обов'язок;
- почуття відповідальності;
- зайняти певну позицію;
- вибір професії;
- основа самовиховання і самовдосконалення.

2. Внутрішні (пізнавальні)

- спрямовані на предмет вивчення;
- на власне самовдосконалення;
- пов'язані зі змістом навчальної діяльності
- орієнтація на оволодіння новими знаннями ;
- орієнтація на засвоєння способів добування знань [1].

Мотивування – пояснення людиною причин своїх дій із посиланням на обставини, що спонукали її до вибору певної дії.

Зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. У разі зовнішньої мотивації чинники, що регулюють поведінку, не залежать від внутрішнього «я» особистості.

Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від навчання, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості. Г. Клаус зазначав, що «установки на навчання та на його предметний зміст справляють найбільш стійкий вплив на активне присвоєння, перебіг цього процесу та його успішність». Виходячи із цього, він виділив позитивну й негативну мотивацію. На його думку, людина із сильним бажанням опанувати знання буде вчитися без зовнішнього примусу, одержуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість

Також, виділяють п'ять рівнів навчальної мотивації:

1. Високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. У таких дітей є пізнавальний мотив, прагнення найбільш успішно виконувати всі пропоновані вимоги. Учні чітко слідуєть усім вказівкам учителя, сумлінні й відповідальні, сильно переживають, якщо одержують незадовільні оцінки.

2. Гарна шкільна мотивація. Учні успішно справляються з навчальною діяльністю. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

3. Позитивне ставлення до школи, але школа залучає таких дітей до позашкільної діяльності. Такі діти досить добре почувають себе в школі, щоб спілкуватися з друзями, з учителями. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані меншою мірою, навчальний процес їх мало приваблює.

4. Низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, пропускають заняття, на уроках часто займаються сторонніми справами, іграми, мають серйозні труднощі в навчальній діяльності.

5. Негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти знають серйозних труднощів у навчанні: не справляються з навчальною діяльністю, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, конфліктують з учителями. Вони сприймають школу як вороже середовище, перебування в якому є нестерпним. Але якою б не була мотивація, навіть найбільш позитивною, вона створює лише потенційну можливість розвитку учня, оскільки реалізація мотивів залежить від постановки мети для самих учнів [2].

Отже, формування мотивації в учнів до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи. У шкільній практиці мотивація на навчання найчастіше виступає у формі інтересу. Глибокі інтереси можуть виникнути лише на основі внутрішньої мотивації. Старші школярі вже оцінюють навчальний процес лише з тієї точки зору значущості його для майбутньої професійної діяльності. Вибір професії стає психологічним центром розвитку старших школярів, створюючи певну внутрішню позицію. Найбільший інтерес старшокласники виявляють до тих предметів, які будуть важливими у обраній професії. Крім того, значущим стає фактор успішності з цих предметів, мети навчання, прагнення кращих результатів. Оскільки основною потребою людини є пізнання світу і твердження себе в ньому, в навчальній діяльності, що забезпечує це пізнання, закладено потужне джерело внутрішньої мотивації.

Таким чином, мотиваційні особливості старшого школяра характеризуються зростанням інтересу до самопізнання, не тільки в теперішньому, а й майбутньому, що пов'язано з визначенням своїх життєвих планів та цілей. А також чільне місце займають мотиви, пов'язані з самовизначенням та підготовкою до самостійного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Занюк С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг: учебное пособие – К., Ника-Центр, 2001.– С. 59.

2. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности: научное издание / В.И.Ковалев. – Москва: Наука, 1998. С. 147.

3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя – М.: Просвещение, 1990.С.132

4. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980, С. 192.

Завітренко Д. Ж.

кандидат педагогічних наук, доцент

Нагорна О. В.

викладач

Малая З. К.

студентка кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Кіровоградська область, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

Інноваційні підходи до формування змісту географічної освіти на сучасному етапі шкільної реформи намагаються найбільш повно забезпечити комфортні умови навчання для учнів з особливими потребами, повною мірою реалізувати природний потенціал, стимулювати розвиток самоосвіти, самовдосконалення, формування життєво важливих компетентностей.

В цілому під інноваційним процесом розуміють комплексну діяльність зі створення, засвоєння, використання та розповсюдження інновацій, які позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються новим або вдосконаленим змістом освіти, засобами навчання, освітніми моделями та адекватними системи управління. У формах, придатних для апробації, розповсюдження та розвитку.

Необхідна радикальна реформа, яка зупинить негативні тенденції, змінить школу на важіль соціальної рівності, згуртованості, яка здебільшого надасть певні знання та навички. Одним із 8 ключових компонентів нової шкільної реформи є оновлений зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у суспільстві.

Географія як наука за своїм змістом складна та інтегративна, завдяки їй відбувається перетворення знань про природу та людство на планеті Земля в єдину наукову географічну картину світу. Крім того, географія дуалістична, вона містить як фізико-географічну, так і суспільно-географічну складову. Географія також пропонує спеціальні наукові інструменти для моделювання та прогнозування розвитку як окремих територій, так і всієї географічної оболонки. Ось чому шкільна географія – це базовий світоглядний предмет, який допоможе дітям із проблемами зі здоров'ям побачити та вивчити цікаві сторінки Землі. Оволодіння учнями географічними знаннями, уміннями та компетенціями дозволить їм орієнтуватися у складних глобалізаційних процесах, захистить суспільство

від необдуманих кроків, дозволить окремим людям ідентифікуватись на національному рівні у сучасному світі. Все це є причиною того, що в шкільній географії існує досить широкий спектр смислових ліній [1, с. 6].

Сьогодні перед вчителем географії постає складне методичне завдання – реалізувати компетентнісний підхід. В географічній освіті це інноваційний напрямок, що дає можливість у важкому розумінні сприймати і розуміти важливе методологічне питання – «з якою метою навчати учнів географії?». Від вирішення цього питання залежить розробка критеріїв відбору змісту географічної освіти, необхідність використання його результатів у житті.

Успішне формування сучасного кваліфікованого фахівця неможливе без усвідомленого вибору майбутньої діяльності, системного мислення, здатності знаходити щось нове. Тому обов'язок вчителя географії – допомогти учням визначити свої пізнавальні та життєві інтереси з формуванням їхніх особистих пріоритетів, адекватних загальнолюдським цінностям. Крім того, вивчення географії триває все життя і є джерелом нової географічної інформації, набуваючи знань та навичок орієнтування у просторово-часових реаліях.

В. Максаковський, наголошуючи, що при переході на постіндустріальну стадію розвитку, коли суспільство стає інформаційним та високотехнологічним, коли добробут збільшує тривалість життя, виникає потреба у високоосвіченій людині, здатній поглинати нові знання протягом свого життя. Для досягнення цієї мети ставляться завдання, які можна згрупувати за такими аспектами:

- розвивальні: навчати прийомам незалежного дослідження, самоконтролю, здатності самостійно здобувати знання, аналізувати та систематизувати знайдений матеріал;

- навчальні: формувати основні поняття географічного напряму;

- освітні: інтегрувати всі аспекти освіти (ідеологічні, моральні, трудові, естетичні, екологічні, фізичні тощо) [2].

Якісне засвоєння учнями змісту географічної освіти вимагає від вчителя нових підходів до вибору та застосування технологій формування його складових. Серед різних сфер інтерактивних педагогічних технологій найбільш адекватними особистісно орієнтованими є: технологія проєктів, технологія багаторівневого навчання, спільне навчання, технологія повного навчання студентів, технологія колективного навчання, технологія «Студентське портфоліо», інформаційно-комунікаційні технології. Ці технології добре адаптовані до умов аудиторної системи, сприяють активізації навчального процесу географії в школі та забезпечують не тільки успішне засвоєння учнями навчального матеріалу, а й інтелектуальний та моральний розвиток учнів, їх самостійність, товариськість [3, с. 38].

Інструментом забезпечення успіху нової школи має стати наскрізне застосування у навчальному процесі та управлінні навчальними закладами та система освіти з інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) (мультимедійні презентації, інтерактивні дошки, електронні словники, довідники, книги, енциклопедії та інші засоби навчання).

Природне зростання вимог до рівня та якості освіти заохочує пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу в сфері школи, зосереджуючись на світових освітніх тенденціях [4].

Динамічна оцінка. Оцінки (бали) за цей підхід не за окремі завдання, а за прогрес у вивченні предмета в цілому. Тобто учня оцінюють не по відношенню до класу, а по відношенню до себе. І це мотивує.

Подієва освіта. Учні з найбільшим завзяттям навчаються не під час щоденних та рутинних занять у школі, а під час освітніх свят та свят. Тобто треба влаштовувати такі дії, щоб усі бігли вивчати на них. Такими подіями можуть стати екскурсії.

Гейміфікація. Використання ігрових практик та механізмів для залучення користувачів до вирішення проблем у навчанні. Ще одна потужна нова освітня технологія. Вже давно доведено, що навчання через гру – це найкраще, що ви можете придумати. Сенс гейміфікації полягає у тому, щоб відокремити ігрові аспекти від гри та застосувати їх у неігровому контексті: наприклад, перетворити гру пошуку предметів на топографічну карту вашої місцевості; досліджувати країни та їх столиці за допомогою електронної гри тощо. Гра може бути застосована до будь-якої теми, щоб зацікавити учнів її розумінням.

Сценарій. Найновіший метод презентації, промова оратора ілюструється «на льоту» малюнками фломастером на білій дошці (або аркуші паперу); виходить так, ніби «ефект паралельного проходження», коли ми чуємо і бачимо приблизно одне і те ж, поки графічний ряд фіксується на ключових точках аудіо серіалу.

Case method. Інтерактивні технології, відомі у вітчизняній освіті як метод активного проблемо ситуаційного аналізу, засновані на навчанні шляхом вирішення конкретних проблем, ситуацій. Акцент робиться на самостійному вивченні учнів на основі колективних зусиль. Роль вчителя зводиться до спостереження та управління дискусією, роботою. Компетентність вчителя виявляється у його здатності опановувати новими поняттями предмета, новими педагогічними технологіями, обирати програму та підручники з кількох альтернатив, оцінювати їх з позицій методології предмета, їх можливостей.

Висновки. Отже, завдання вчителів сьогодні полягає у тому, щоб зі своїх методологічних досягнень відібрати все прогресивне та змінити, модернізувати, трансформувати навчальний процес так, щоб забезпечити його дослідницький, пошуковий характер. Такий підхід сприятиме розвитку мислення, розумових та творчих здібностей учнів. Дитина

психологічно краще підготовлена до сприйняття невідомого, нового для нього, а це призводить не тільки до кращих результатів навчання, а й сприяє формуванню його особистості, таких моральних якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, принциповість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варакута О. М. Методика викладання географії (курс лекцій): Навч. Перероблено та доповнено. / Варакута О. М. – Тернопіль: Вид, 2017. – 170 с.
2. Даценко О. В. Інноваційні підходи до організації науково -методичної роботи з викладачами географії / О. В. Даценко. – [Електронний ресурс]. -Режим доступу: <http://studcon.org/innovaciyni-pidhody-do-organizaciyi-naukovo-metodychnoyi-roboty-zuchytelyamy-geografiyi>.
3. Спеціальна методика географії / Рацул А.Б., Завітренко Д.Ж., Завітренко А.М.– Кропивницький: Фоп Піскова М.А., 20149. 68 с.
4. Нагорна О. В. Методичні рекомендації щодо організації та впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах. Кіровоград: ФОП Піскова М.А., 2018. 28 с.

Рєпнова Т. П.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології

Ламбова Л. Г.

студентка IV курсу

Одеський національний морський університет

м. Одеса, Україна

ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ ІДЕНТИЧНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Актуальність. Світ дитинства дошкільняти знаходиться під впливом тих видів діяльності, які він виконує у процесі пізнання довкілля, свого соціального оточення, за допомогою спілкування, взаємодії з дорослим, розвиваючи мовлення та пізнавальну сферу. Але найважливіше значення у цьому процесі мають розвиток самосвідомості й самооцінки, вольової сфери, динамічної і змістової сторін емоцій та почуттів, що є природною основою ідентичності. Саме розвиток ідентичності та виокремлення себе із оточуючого світу залучає дошкільняту до реальності, надає психічні інструменти її опанування, більш чіткого сприйняття, переживання присутності, символізації сильних переживань через казку,

гру, переказування, і навпаки, нестача таких інструментів характеризує картину межових неусвідомлених станів, слабкої саморегуляції, легкого прояву страхів, емоційної нестабільності, невміння гратися іграшками, не розуміння казкового сюжету, розпорошеної дифузії ідентичності. Пошук психологічних інструментів, що сприяють доповненню реальності у структурі ідентичності дошкільняти і стало предметом нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. У сприйнятті дитини 4-х річного віку носіями певних властивостей можуть бути одночасно живі і неживі об'єкти. Так лялька може плакати, ображатися, погано себе вести, хотіти їсти кашу, і тоді дитина її жаліє, веде моральну бесіду, сварить, годує, тобто сприймає реальність і відповідно вибудовує власну поведінку так само, як і з маленьким братиком. Реальність дитини переддошкільного віку сповнена фантазією із безліччю символічних уявлень про оточуючий світ, які вона отримала через досвід спілкування і взаємодію із батьками, дорослими, найближчим соціальним оточенням. Роль обох батьків для становлення ідентичності дитини дошкільного віку важлива, вони є носіями зразків власної ідентичності, культурних цінностей, моделей поведінки, емоційних переживань світу, необхідних для соціальної адаптації, по суті вони разом поєдналися у коханні для створення сім'ї, подружніх взаємин, народження та виховання дітей, передачі власного життєвого досвіду, залучення до своєї картини світу своїх дітей, і ці процеси характеризуються безперервністю, взаємозбагаченням, динамічністю, доповненням колективної реальності на рівні родини, соціальної групи, суспільства [1, с. 34].

Картина світу молодій сім'ї, де один з батьків сам виховує дитину, батьки передають дітей на виховання родичам, від'їжджають тимчасово працювати за кордон, постійно зайняті на роботі, знаходяться тривалий час у рейсі, особливо у припортових містах Одесі, Білгород-Дністровському, Ізмаїлі, Херсоні, у Криму є досить актуальною. За результатами соціологічного дослідження «Молодь України – 2019» 65,4 % молодих людей від 14 до 35 років не одружені, 17,5% знаходяться у зареєстрованому шлюбі, 13,3% живуть разом без реєстрації, 2,3% розлучені; 16,6% мають дітей, 68,3% планують їх мати; 39,2% планують виїхати працювати за кордон тощо [2, с. 2-3]. Психологічна реальність дитини дошкільного віку, у якої відсутні один з батьків з певних соціальних причин і не може виконувати свою чуттєву, когнітивну, виховну, аксіологічну функцію присутності потребує символічного доповнення.

Корекційним засобом може слугувати рольова гра, казкова гра як ведучий вид діяльності дитини дошкільного віку, що моделює доповнену реальність.

Доповнена реальність у казкотерапевтичній грі є сюжет, спрямований на доповнення реальності будь-якими віртуальними елементами, наприклад у казкову сім'ю ведмедів вводиться батько-ведмідь, який опікується своєю родиною. Доповнена реальність у казкотерапевтичній грі є

складовою частиною змішаної реальності, коли реальні об'єкти інтегруються у віртуальне середовище, наприклад, коли роль батька або матері у грі виконує інша дитина. Доповнену реальність у казкотерапії ми розглядаємо як систему, яка:

1. Поєднує віртуальне і реальне.
2. Взаємодіє у реальному часі.
3. Має певні модальності, характеристики, які можна виражати (почуття, розуміння, спрямування тощо).

Простір між реальністю і віртуальністю у казкотерапевтичній грі, між якими розташована доповнена реальність стає ближче до реальності.

Висновок. Мета казкотерапевтичної гри із моделюванням доповненої реальності полягає в тому, щоб навчити дитину побачити себе і своє Я у повноті стосунків з іншими, а також, оцінити об'єктивно свої вчинки і бажання. Найважливішим у розвитку дошкільняти є не змінювати і не переробляти дитину, не вчити її якимось спеціальним поведінковим навичкам, а дати можливість «прожити» у грі хвилюючі її ситуації при повній увазі і співпереживанні дорослого або у віртуальній реальності казки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лэндрет Г. Л. «Игровая терапия: искусство отношений». – М., 2011.
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mms.gov.ua/storage/app/sites/16/Mizhnarodna_dijalnist/Sociologichni_doslidzhennia/molod-ykrayini-2019.pdf

Ryzhenko M. V.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

Anisenko O. V.

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
*O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
Kharkiv, Ukraine*

SOME WAYS TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE STUDENTS' MOTIVATION DURING DISTANCE EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Having worked at the university for many years, I can note that the formation of motivation of university students to study as a whole is an urgent problem today. It is connected with many factors. For example, the general

demotivation of some of the students. Perhaps this is due to some changes in their lifestyle (growing up, moving from the parental home, meeting many people, changing the environment, sometimes even an aggressive environment). Students do not know where they want to work and what to do in life. They do not need a diploma. It is needed for their parents.

That is why in such situation the aim of studying is not the process of gaining knowledge and mastery of a specialty. This situation will lead to low learning rates.

Why is this happening? In my opinion, a couple of points are important:

1. Some students are particularly passive during classes. In addition, certainly such students do not want to work during online education.

2. In our universities, we have a huge amount of theoretical knowledge. It is wonderful that any student can gain extensive knowledge on the subject of his future specialty. However, sometimes students cannot access the necessity of information really needed in practice in their future profession. That is why he starts to reject everything.

Foreign language teachers also face a lack of motivation to study in their work. According to the opinion of majority of educated people, in the labor market knowledge of English, and in general a foreign language, is considered a necessity today. English is an international language of communication, and provides many advantages in terms of employment not only in one's own country, but also anywhere on the world map. However, 1-2 year students are not yet very concerned about their future workplace, travel abroad, they are not yet ready to see themselves as a working member of modern society, and even more so they do not consider English as a necessary language.

They mistakenly believe that they would not need English in their future professional activities, they did not know it at school. Moreover, there are many reasons: changing teachers, lack of ability or time, etc. As a result, many students think that it is not worth wasting time on this. Definitely, English is not the easiest subject in the university and requires some effort and time to master it.

Talking about distance education, the situation is becoming even worse. A young man, who does not have a great desire to learn a foreign language, is facing online education. He is alone, outside the group, without the support of friends and a teacher; he can easily lose the desire to learn the language. Especially if he convinces himself that everything is so bad that there is no point in trying.

All this forces teachers to critically approach their usual teaching, to make their lessons in a different way and diversify them with surveys, tests and practical assignments. As a result, the learning process begins to resemble an interactive game.

It is important to attract the attention of students with non-standard, controversial, perhaps even strange, at first glance, ideas. It is useful to change

tasks and exercises frequently, to use different ways of presenting the material. The worldwide network provides the teacher with many opportunities. Videos, cartoons, footage from films, songs, assignments in the form of tests, crosswords, and humorous tasks will also make the student "keep attention" and not be distracted [2]

There are many ways to encourage students to learn a foreign language. The teacher must present the entire arsenal of motivational tools and techniques to achieve the main goal of teaching a foreign language.

1. Creation of a favorable atmosphere on the lesson.

Creating motivation to learn a foreign language and to communicate is impossible without creating a friendly atmosphere in the classroom, situations of success, and fostering in children a sense of optimism and self-confidence.

2. Network communication.

On sites for teachers of foreign languages, there are many connections with foreign students, where motivated students can make penpals, which allows them to practice in a foreign language, improve their language skills.

Activation of students to work in educational blogs, online contests, distance olympiads and projects promote cognitive interest, the development of creativity, orientation in a huge information space.

3. Meetings and discussions with native speakers.

Meetings and discussions with native speakers are an incentive that increases students' interest in learning a foreign language, since in the discussion students can practice speaking with native speakers and develop listening skills, realistically assess their level of language. Those students who already speak English fluently have the opportunity to develop the ability to express their thoughts clearly and reasonably defend their point of view in a discussion. During the discussion, students not only gain experience in communicating with native speakers, but also overcome the psychological barrier that arises when they communicate with foreigners for the first time.

5. Work with authentic materials.

Teaching a foreign language has an important educational goal: to get acquainted students with the world of culture of the country of the target language, to prepare them for communication at an intercultural level.

The development of adequate communication skills and mutual understanding with native speakers implies the formation of social and cultural skills; therefore, modern teaching materials in foreign languages include authentic materials that make it possible to translate the content of educational materials in real situations in which students can get in everyday life.

The use of authentic materials increases interest in learning a foreign language, helps to activate all types of language activities, introduces the studied language in the culture of the country.

6. Application of information and communication technologies.

One of the key competencies of a modern teacher is the ability to apply information and communication technologies in the classroom, which not only give students the opportunity to keep up with the times, but also make the learning process more interesting. This technology makes learning challenging, creative, and research-oriented.

REFERENCES

1. Krasnogolova I. B. Formuvannya motiviv uchinnya studentiv u protsessi vikladannya angliyskoyi movi. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: Spets.: 13.00.01 «Zagalna pedagogika ta istoriya pedagogiki». I. B. Krasnogolova. – K., 1999. –20 s.
2. Miroljubov A.A. Kulturovedcheskaya napravlenost v obuchenii inostrannym yazyikam. Inostrannyye yazyiki v shkole. – 2001. – # 5. – S. 11-14.
3. Zrobok N. M. Rol motivatsiyi u vivchenni inozemnoyi movi N. M. Zrobok, N. G. Ponomarenko – Chetverta vseukrayinska naukovo-praktichna internet-konferentsiya «Naukoviy potentsial Ukrayini 2008». – <http://intkonf.org> [electronic resource].
4. Covington M. The Will to Learn: a Guide for Motivating Young People. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 77 p. 5. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. Cambridge : Harvard University Press, 2012. 112 p.

СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Баранова І. О.

студентка педагогічного факультету
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна

ЗНАЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ НАД ФОРМУВАННЯМ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Формування мовленнєвої компетентності – це невід’ємна складова навчання будь-якого фахівця і набуває особливої тенденції в сучасних економічних умовах, так як комунікація забезпечує розвиток особистості педагога та його професійних якостей.

Проблемою дослідження теорії компетентнісного підходу та практики формування компетентностей у студентів вивчали вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як: Бех І. Д., Хуторський А. В., Зимня І. О. та інші досліджували безліч аспектів компетентнісного підходу в сучасній освіті; Дубасенюк О. А., Коберник О. М. та багато інших висвітлювали психолого-педагогічні аспекти професійної компетентності спеціалістів; головні компетентності школярів досліджували Савченко О. Я., Єрмакова І. В.; Вашуленко та інші здійснювали дослідження проблеми розвитку мовленнєвої компетентності. Проаналізувавши теоретичну наукову літературу та інші інформаційні джерела ми маємо підстави на ствердження, що проблема дослідження мовленнєвої компетентності та її формування передбачає значну увагу [1, с.2].

Освітня реформа України постійно потребує вдосконалення до підготовки майбутніх вчителів початкової школи, що завжди має відповідати запитам сучасного суспільства, сформованих у стандартах освіти і професійних стандартах із залученням до уваги рекомендацій міжнародних організацій, що мають значний вплив і які постійно змінюються.

Підготовка педагогічних працівників нової генерації – це те, на що спрямоване вдосконалення освіти, зокрема педагогічної. Орієнтуючись на те, що нова українська школа повинна стати місцем, де діти отримують не лише знання, а і уміння їх використовувати. Також важливе присвоєння цінностей для розуміння і оцінювання навколишньої дійсності; але при цьому школа має бути осередком освіти з безпечним

середовищем для навчання, розвитку, спілкування, здобуття певних навичок, розкриття талантів.

Розвиток та розбудова нової школи бажає бачити компетентного вчителя, здатного до використання новітніх засобів, методів, форм навчання, зміни формату спілкування учнів, упровадження проєктної роботи, планування освітнього процесу через діяльність дітей. Педагогічна компетентність є запорукою для розумної конкуренції вчителя на ринку освітніх послуг [4, с. 5].

Підготовка майбутніх фахівців до роботи над формуванням мовленнєвої компетентності полягає в тому, що дотримання мовно-мовленнєвих норм педагогом забезпечує активне та досить ефективне формування наскрізних вмінь спільних для учнів Нової української школи, а саме: уміння виражати власну думку усно і письмово, розуміння прочитаного, розвиток системного та критичного мислення, логічне обґрунтування своєї позиції, розвиток творчості, ініціативності, уміння керувати емоціями, приймати рішення, оцінювати ризики, знаходити розв'язання до проблеми, формування колективізму тощо. Отже, мовленнєва компетентність важливий та незамінний компонент професійної та педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Необхідно зазначити, що успіх вчителя у професійній сфері діяльності вимірюється не лише розвитком його професійних умінь та знань, а дуже важливим компонентом професійної компетенції – мовленнєвої компетенції. Саме наявність добре розвинутої мовленнєвої компетенції дає змогу педагогу виконувати методичну, наукову та організаційну функції в освітньому середовищі початкових класів. Враховуючи особливості мовленнєвої взаємодії надасть змогу підвищити результативність використання вербальних засобів спілкування, а також продуктивність застосування методичних матеріалів, розроблених вчителем для молодших школярів як в електронному та паперовому варіантах.

Специфіка цієї взаємодії стає явною при використанні інформаційних технологій в освітньому процесі закладів початкової освіти, створенні умов для реалізації телекомунікаційних проєктів тощо [3, с. 162].

Лише за певних умов можливий процес формування мовленнєвої компетенції у майбутніх фахівців під час вивчення дисциплін, а саме:

- взаємозв'язку теорії і практики мовленнєвої діяльності;
- уміння будувати конструктивний діалог та полілог;
- наявності умінь захоплювати, зацікавлювати, інтригувати, переконувати;
- програвання сюжетно-рольових ігор, які утворюється сприятливе середовище для удосконалення навичок логічного мислення і оперування словом;
- уміння доцільно й оперативно включатися в мовленнєву взаємодію, передбачати результати педагогічного мовлення;
- опанування термінологічною базою;

- збагачення словникового запасу;
- використання інтонації, адекватного змісту та структури висловлювання; здійснення емоційного та експресивного впливу на учнів, студентську аудиторію;

– уміння виразно висловлювати думку, правильно, чисто [2, с. 137].

Проаналізувавши проблему дослідження, ми маємо змогу узагальнити отримані результати. Отже, успіх майбутніх вчителів у професійній діяльності вимірюється не лише рівнем професійних умінь та знань, а також комплексом компетентнісних якостей. Значення такої характеристики вчителя визначається інтенсивністю комунікативних та мовленнєвих процесів, які здійснюються засобами професійного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук Є. Інтерактивні технології – шлях до створення ситуації успіху у навчальній діяльності молодшого школяра (за науково-педагогічним проектом "Інтелект України"). Початкова школа. 2017. № 11. С. 1–3.

2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. пос. [окремі розд. нап. : Н. І. Лазаренко, І. І. Козак, М. С. Вашуленко та ін.] ; за наук.ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 367 с.

3. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: дисертація на здобуття наук. ст. к. пед. н. Черкаси, 2011. 282 с.

4. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. Початкова школа. 2012. № 8. С. 6.

Гуяр В. В.

студентка факультету психології, педагогіки та соціальної роботи

Калічак Ю. Л.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

КОМПЛЕКС ЗАХОДІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ПОСТАВИ ДОШКІЛЬНИКІВ

У дітей дошкільного віку потрібно формувати вміння зберігати правильну поставу, коли вони сидять, стоять, ходять. Формування

правильної постави є одним з найважливіших завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку. Гарна постава має бути сформована з дитинства, зберігатися упродовж усього життя, використовуватися весь час, незалежно від положення тіла.

Незадовільний стан здоров'я дошкільників диктує створення інноваційних програм, технологій, профілактичних методик з фізичного виховання дошкільників.

Формуванню правильної постави, як значимого показника здоров'я, сприяє правильна організація життя малюків у закладі дошкільної освіти та сім'ї, виконання гігієнічних вимог, загартування, систематичність проведення фізичних вправ тощо [3, с. 73].

Основні причини порушення постави: хворобливий стан новонароджених; загальна слабкість м'язів малюків; неможливість утримання постави в правильному положенні.

Правильна постава дітей дошкільного віку: голова дещо нахилена вперед, як і верхній плечовий пояс, лопатки ледь виступають, грудна клітина та живіт практично на одній лінії, фізіологічні вигини хребта – ледь помітні, як у хлопчиків, так і в дівчаток.

Здійснювати профілактичні дії щодо корекції порушень постави у дошкільників насамперед доцільно на заняттях з фізичного розвитку. З метою пропедевтики дефектів постави та їх корекції проводять лікувально-профілактичні й оздоровчі заходи, котрі можна об'єднати в три групи:

- 1) створення належного здоров'язбережувального середовища;
- 2) активізація фізичного розвитку дошкільника внаслідок виконання різноманітних фізичних вправ;
- 3) корекція порушень постави за допомогою спеціальних вправ [1, с. 173].

Методично правильні заняття з фізичного розвитку, збалансовані комплекси ранкової гімнастики, належним чином відібрані рухливі ігри, грамотно організовані прогулянки, фізкультурні хвилинки і вправи корекційної гімнастики після сну збільшують ефективність боротьби з порушеннями постави малюків.

Вихователі та батьки мають стежити за дотриманням заходів щодо запобігання викривлення хребта у дітей: дотримання режиму дня з раннього віку; щоденні заняття фізичними вправами; необхідність завжди тримати спинку рівно; невтомно виправляти схильність до сутулості у дітей; піднімати важких речей, не згинаючи спину; використання дитячого взуття з супінатором; постійний моніторинг правильності постави [2, с. 223].

Фізична активність на свіжому повітрі тренує слабкі м'язи малюків, котрі не здатні утримувати належним чином скелет. Активні ігри разом з дитиною поліпшують поставу та дозволяють зміцнити м'язовий

корсет. Фізичні вправи при неправильній поставі підвищують загальний тонус організму, покращують фізіологічні функції організму, гартують волю.

Поза за столом упродовж різноманітних занять має бути зручною: лікті на столі, передпліччя вільно лежать на поверхні стола. Відхилення не тривалі, адже призводять до небажаних деформацій. Під час сну дошкільник лежить на спині, на невеликій подушці. Сон на боці сприяє викривленню хребта.

Раціональне харчування, свіже повітря, добір меблів згідно з довжиною тіла, правильна освітленість, правильна поза при сидінні, уміння розслабляти м'язи тіла загалом здійснюють позитивний ефект при формуванні постави малюка.

Підбір меблів для дошкільника передбачає дотримання таких рекомендацій: висота спинки стільця дорівнює довжині гомілки дитини з урахуванням ступні та каблука взуття; глибина сидіння стільця становить дві третини довжини стегна, а ширина не перевищує ширину таза більше, ніж на 10 см; спинка стільця торкається нижнього краю лопаток; світло завжди падає на робоче місце зліва від дитини [4, с. 10].

Комплекс корекційної гімнастики складається з 3-4 вправ, які виконуються відразу після сну (почергові піднімання рук угору, розведення їх у боки і прогинання тулуба в попереку, нахили вперед і в боки з різних вихідних положень, присідання на носках, спина при цьому випрямлена завжди).

Найбільш корисними для формування правильної постави малюків є: плавання; вправи у вертикальній площині; піднімання на носки, присідання, притиснувшись спиною до стіни; ходьба з різними предметами на голові: кубики, подушечки, мішечки; ходьба на носках, у напівприсяді, присівши повністю; вправи на координацію рухів: стійка на одній нозі тощо [1, с. 143].

Надзвичайно шкідливо для постави дітей дошкільного віку є: перебування тривалий час або стрибки на одній нозі; піднімання важких предметів, згинаючи спину; незбалансоване харчування [3, с. 173].

Спеціальні вправи сприяють випрямленню хребта та збільшенню його рухливості, розширенню грудної клітини, зміцненню м'язів плечового пояса і тулуба загалом. В перервах між малорухливими заняттями малюки виконують по 2-3 вправи двічі в день у поєднанні із загартуванням, перебуванням на свіжому повітрі.

Профілактичні корекційні вправи використовуються під час: занять з фізичного розвитку та щоденної ранкової гімнастики, на котрих передбачені спеціальні фізичні вправи та рухи, спрямовані на запобігання порушень кістково-м'язової системи та опорно-рухового апарату; прогулянок на свіжому повітрі, рухливих ігор, фізкультурних розваг, котрі дозволяють формувати поставу, зміцнюються м'язи-розгиначі тощо;

гімнастики пробудження із обов'язковим використанням стретчингових вправ, котрі сприяють виправленню наявних вад хребта [4, с. 8].

У комплексах ранкової гімнастики і підготовчій частині занять доцільно вткористовувати загальнорозвивальні вправи, котрі зміцнюють м'язи спини, живота, верхнього плечового пояса (вправи з вихідного положення лежачи на спині з різноманітними рухами ніг (почергове й одночасне піднімання їх, обертальні рухи зігнутими в колінах ногами тощо), які також ефективно впливають на зміцнення м'язів черевного преса.

У старшій групі дітей дошкільного віку задля правильного положення тулуба та голови під час ходьби, рекомендують застосовувати такі вправи: ходьба з вантажем на голові (мішечок вагою 500-700 г), з гімнастичною палицею за спиною, ходьба з переступанням через предмети тощо.

Профілактиці та корекції будь-яких дефектів постави у дошкільників 3-4 рази на день до їди або через 2 години після їжі виконують такі вправи.

1. В. п. (вихідне положення) – стійка на колінах, руки в замок за спиною. Розвернути грудну клітку і випрямити руки. Нахил вперед, випрямити руки назад-вгору перпендикулярно підлозі. Груди притиснути до колін (6-8 разів).

2. В. п. – сидячи на п'ятах на килимку, опустити плечі, підняти одну руку вгору, а іншу зігнути за спиною. На видиху зчепити руки за спиною. Голову і корпус тримати прямо. На кілька секунд затримати положення, дихати рівномірно. Потім розслабити руки і змінити їх положення (6-8 разів).

3. В. п. – сидячи на підлозі, широко розвести ноги, потім зігнути їх в колінах, скласти підощвами разом і притягнути п'яти до таза. Коліна треба опустити якнайнижче одночасно розтягуючи хребет. Утримати положення (4-5 с), дихання довільне [5, с. 53].

4. В. п. – ноги разом, руки в боки. Нахили тулуба в різні боки.

5. В. п. – ноги нарізно, права рука на пояс, ліва – вгору. Колові рухи лівою вперед і назад. Далі – так само правою рукою.

6. В. п. – ноги нарізно, руки вгору. Прогнутись відвести руки назад і нахил вперед, торкнутися підлоги.

7. В. п. – лежачи на животі, руки вперед. Підняти руки і тулуб вгору, опустити їх. Далі – так само ногами. На завершення – переكاتи на животі вперед-назад, руки та ноги вгору.

8. В. п. – лежачи на спині, руки вгору. Колові рухи зігнутими ногами вперед. Далі – схресні рухи прямими ногами.

При корекції постави необхідно пам'ятати:

1. Основна мета у роботі з дошкільниками – розвиток сили м'язів спини, черевного преса, кінцівок, диференціація м'язово-суглобових

відчуттів, орієнтування частин тіла в просторі, вміння напружувати і розслабляти м'язи.

2. Гармонійне використання всіх форм фізкультурно-оздоровчих занять: ранкової гімнастики, фізкультурних пауз, рухливих ігор, додаткових занять, прогулянок на свіжому повітрі, плавання, загартування – запорука формування правильної постави.

3. Батьки відповідальні за створення умов для формування постави: належні вимоги до одягу, меблів, освітлення, дотримання правильної пози упродовж сну, сидіння, стояння тощо.

4. Корекція постави передбачає комплексний вплив найрізноманітніших вправ практично на всі групи м'язів [2, с. 21].

Формування нормальної постави у дошкільників передбачає створення сприятливих умов рухового режиму, спеціальні заняття, щоденний денний сон, а також дотримання перелічених вище рекомендацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загородня Л. П., Титаренко С. А., Барсуковська Г. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2018. 272 с.

2. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: монографія. Суми : «Університетська книга», 2010. 319 с.

3. Комісарик М. І., Чуйко Г. В. Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: підручник. Чернівці. Книги–XXI, 2013. 484 с.

4. Шамрай А. І. Організація фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі. *Дошкільний навчальний заклад*. 2007. № 10. С. 8–10.

Демченко А. О.

вчитель початкових класів,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, методист
*Криворізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 8
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Формування пізнавальної активності в школярів молодшого шкільного віку дуже актуально для побудови освітнього процесу – школі необхідно прищепити дитині прагнення до постійного поповнення власних

знань за допомогою самоосвіти, розширення свого загального та спеціального кругозору. Турбота про створення, підтримку та розвиток інтересу до навчання, до процесу пізнання – найважливіше завдання, яке стоїть перед кожним учителем.

Особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Інноваційне навчання вимагає пріоритетної уваги до конкретизації навчального змісту і методик, які формують світогляд, ціннісні орієнтації, уміння самостійно вчитися, критично мислити, здатність до самопізнання і самореалізації з високою моральністю, особистісною відповідальністю, внутрішньою свободою, налаштуванням на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і конкретними засобами [3, с. 6].

Підвищення якості знань здобувачів освіти та стимулювання їх активності в освітній діяльності – важливі завдання сьогодення. Визначаючи умови та особливості активізації освітньої діяльності здобувачів освіти молодшого шкільного віку, необхідно розуміти особливості пізнавальної діяльності вікового етапу, застосовувати різні шляхи формування пізнавальної активності.

Пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках – актуальна проблема в дидактиці. Проблемами пізнавальної діяльності школярів займалися А. Макаренко, К. Ушинський, Ян Коменський, В. Сухомлинський, Ж.Ж. Руссо. Проблемами методики створення та вдосконалення уроку переймалися А. Алексюк, Ю. Бабанський, Є. Ільїн, М. Махмутов, В. Оніщук, І. Підласий, Д. Тхоржевський, Н. Яковлев. Адже навчання є провідним видом діяльності здобувачів освіти, в процесі якого вирішуються завдання, поставлені перед НУШ: підготувати підрастаюче покоління до життя, до активної участі у науково-технічному та соціальному процесі.

Дітям молодшого шкільного віку властива виражена емоційність сприймання. Пам'ять розвивається в напрямі посилення її довільності, зростання можливостей свідомого управління нею та збільшення обсягу словесно-логічної пам'яті. Здобувачам освіти легше запам'ятовувати конкретний матеріал, пов'язаний з образами, відчуттями. Враховуючи особливості пам'яті дітей молодшого шкільного віку та вимогами Нової української школи, виникає потреба в викладанні, яке пов'язано з цікавими сторонами речей, явищ, процесів, що впливають на особистість школяра. На цій природі зацікавленості ґрунтуються значущі для пізнавального інтересу елементи, які можуть викликати почуття подиву, що є початком будь-якого пізнання. Почуття подиву викликають такі елементи цікавості: новизна, незвичайність, несподіванка, дивина, невідповідність колишнім уявленням [4].

Ефективне навчання знаходиться в прямій залежності від рівня розвитку пізнавальної активності школярів. З психологічної точки зору пізнавальна активність – це міра розумового зусилля, спрямована на задоволення пізнавальних інтересів індивіда. Як педагогічне явище, пізнавальна активність є двостороннім взаємопов'язаним процесом: з одного боку це форма самоорганізації та самореалізації школяра, з другої – результат цілеспрямованих зусиль педагога в організації пізнавальної діяльності здобувача освіти.

Розрізняють кілька етапів у розвитку даного феномену: переживання інтересу в епізодичній формі; емоційно-пізнавальне ставлення у стабільній формі; емоційно-пізнавальна спрямованість особистості – стійкий особистісний інтерес.

Активну пізнавальну діяльність школярів у процесі освітньої діяльності можна забезпечити створивши відповідні зовнішні та внутрішні умови. До зовнішніх умов належать організація уроку, його зміст, форми, методи та технології, які використовує педагог. Створення внутрішніх умов пов'язане з формуванням освітніх мотивів, самостійності, виробленням і використанням способів спостереження.

Для того щоб сприяти розвитку пізнавальної активності на уроках, необхідно використовувати:

- загадки, основу яких становить порівняння та вміння співвіднести явища навколишньої дійсності як прийом, здатний активізувати та стимулювати пізнавальну активність, а також розумову діяльність;

- ребуси, в процесі вирішення яких учні молодшого шкільного віку під час уроку здатні набути пропедевтичних знань, відбувається знайомство із значенням слова

- методика «Вибір», яка є ефективною в разі розвитку пізнавальної активності. Вона включає кілька завдань, використовуючи угруповання по чотирьох групах. Виконання першої групи завдань пред'являє вимоги до школярів як виконання репродуктивної діяльності (пригадувати визначення, описування фактів, переказ раніше вивченого матеріалу). Друга група завдань потребує активного пошуку як передумови до процесу здогадування. Третя група завдань розрахована на активне використання набутих знань в процесі пошуку, застосування даних знань на новій території, за нових умов. Четверта група завдань має творчий характер.

Розвитку пізнавальної активності сприяє так звана відстрочена відгадка. На початку уроку вчитель пропонує дітям загадку, розгадати яку вони зможуть лише на уроці під час роботи з новим матеріалом.

Активування пізнавальної діяльності здобувачів освіти молодшого шкільного віку стає неможливим без розвитку пізнавального інтересу. Саме тому освітній процес має регулярно розвивати та зміцнювати пізнавальний інтерес учнів. Пізнавальний інтерес постає і як важливий

мотив вчення, і як стійка риса особистості, і як сильний засіб навчання, що підвищує його якість. Методи, що стимулюють пізнавальну активність: метод створення ситуації новизни освітнього матеріалу; метод опори на життєвий досвід здобувача освіти; метод пізнавальних ігор; метод створення ситуації успіху в навчанні; метод стимулювання обов'язку та відповідальності в навчанні.

Форми і методи роботи, що використовуються відповідно до концепції Нової української школи: «Ранкова зустріч», «Щоденні 5», «Щоденні 3», дослідницька діяльність LEGO «6 цеглинок».

«Ранкова зустріч» – зустріч на початку дня учнів з педагогом [1, с. 57]. Сидячи в колі один проти одного, кожна дитина вдумливо та поважно вітається з іншими дітьми, після чого впродовж короткого часу ділиться власним досвідом зі своїми товаришами, які з повагою слухають її, ставлять свої запитання та коментують. Після цього вся група бере участь у короткій груповій вправі, спрямованій на розвиток академічних навичок, почуття команди та відчуття єдності. Ранкова зустріч закінчується обміном щоденними новинами, які зазвичай готує педагог, щоб представити навчальні завдання дня.

«Щоденні 5» – методична система, яка навчає учнів працювати самостійно. Вона складається з п'яти діяльностей – «Письма для себе», «Читання для себе», «Читання для когось», «Роботи зі словами» і «Слухання», які діти виконують щодня, під час уроків чи групи продовженого дня [1, с.86].

«Щоденні 3» – педагогічна технологія навчання математики, яку розробили Г. Боші та Д. Мозер. Здобувачі освіти самостійно закріплюють вивчені математичні поняття за допомогою дій з різними предметами. педагогічна технологія навчання математики. Мета технології: зацікавити учнів, зробити навчання математики цікавішим, доступнішим для них [5].

Дослідницька діяльність LEGO «Шість цеглинок» – це технологія навчання, яка допоможе здобувачам освіти тренувати пам'ять, розвивати моторику та творчо мислити. Через гру вони зможуть навчитися таких важливих, передбачених НУШ умінь, як, наприклад, вирішення проблемних завдань. Під час гри діти розвивають важливі компетентності, які будуть їм необхідні протягом усього життя. Стаючи частиною гри, дитина повністю занурюється у процес, бере на себе відповідальність, стає цілеспрямованою, відчувається комфортно, радісно, а головне – має можливість ініціювати діяльність і розвивати власну ідею, активно взаємодіяти з іншими учасниками гри [2, с.5].

На уроках, побудованих на дослідницьких засадах, в учнів початкової школи формуються важливі якості: відкритість до інших думок, комунікативна компетентність, інтелектуальна активність, допитливість, незалежність мислення, уміння дискутувати, проникливість, самокритичність.

Отже, для молодших школярів характерним є інтенсивний розвиток інтелекту, потреба в активності, допитливість, схильність до творчості, інтерес до пізнання нового. Оптимальними засобами формування пізнавальної активності молодших школярів в Новій українській школі є освітній зміст, форми організації навчання дітей, методи, прийоми та технології навчання, емоційна атмосфера освітньої діяльності. Характерними ознаками процесу формування пізнавальної активності молодших школярів є: навчання із застосуванням наочного та абстрактного матеріалу; використання ігрових технологій; групова, колективна та самостійна робота; навчання в діяльності та з певним чергуванням праці та відпочинку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя: підручник. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160с.
2. Гра по-новому, навчання по-іншому. Методичний посібник / Упорядник О.Рома – The LEGO Foundation, 2018. – 44с.
3. Кірик М. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник / Кірик М. Ю., Данилова Л. І. – Львів: Світ, 2019. – 136 с.
4. <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about>
5. <https://nus.org.ua/materialy-dlya-pilotnyh-klasiv/>

Коляда О. В.

студентка

Навчально-наукового інституту іноземної філології

Науковий керівник: **Жуковська В. В.**

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри міжкультурної комунікації та міжкультурної освіти

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

ТИПОЛОГІЯ МАРКЕРІВ ХЕДЖИНГУ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ КОРПУСУ MICASE)

Слово хедж (hedge) у перекладі з англійської мови означає паркан, огорожа; перешкода, хеджінг – страхування.

Поняття хеджінг / хеджування в лінгвістичні студії запозичено зі сфери економіки, де воно означає термін, що використовують

у банківській, біржовій та комерційній практиці для позначення різних методів страхування валютного ризику [1]. Сфера первинного застосування поняття хеджінг поширилася, охопивши не тільки економіку і фінанси, а й бізнес, право та лінгвістику. Дослідники хеджів стверджують, що в мові немає унікальних засобів, які б слугували запобіганню конфліктів у мовленні. Утім, використовувані під час хеджування такі засоби найбільш ефективні для гармонізації мовленнєвої взаємодії комунікантів, оскільки збільшують вірогідність прийняття думки, позиції адресанта й зменшують шанси непорозуміння чи несприйняття його поглядів адресатом. Американський мовознавець-когнітивіст Джордж Лакофф, ґрунтуючись на вченні Л. Заде, створив теорію хеджування, завдяки чому його вважають її основоположником. Уперше учений ужив термін у статті «Hedges: A study in Meaning Criteria and the logic of fuzzy concept» [2, с. 32], основною метою якої була характеристика логічних ознак деяких слів: *rather, largely, in a manner of speaking, very* тощо. Хеджами він називав слова, значення яких передбачає певну розмитість і завдання яких полягає в тому, щоб назвати поняття більш або менш чітко [2, с. 9]. Дж. Лаккофф звертав увагу тільки на семантичне значення хеджів, не беручи до уваги їхнє контекстуальне значення, тобто вважав ці мовні одиниці семантичним феноменом.

Залежно від ситуації мовлення адресант обирає найбільш оптимальні з його кута зору хеджмаркери (слова, словосполучки, фрази). Робити ж висновок про універсальні лінгвістичні засоби, за допомогою яких може відбуватися хеджування, не доводиться. Головне, що хеджування використовують для того, щоб зробити висловлення прийнятним для адресата і в той же час захистити адресанта від конфлікту. Хеджування сприяє завуальованому впливу на свідомість комуніканта та ефективній комунікації, здатній повною мірою досягти перлокутивного ефекту.

Дослідники по-різному бачать відносини, що зв'язують дискурс і текст. Це багато в чому залежить від початкового визначення дискурсу, прийнятого всередині тієї чи іншої системи – і одночасно визначає поняття дискурсу і тексту. В попередньому розділі були відібрані визначення дискурсу, які підходять для цілей даного дослідження.

Отже, якщо під дискурсом розуміється текст у сукупності з екстралінгвістичним контекстом, то текст слід розглядати як мовний елемент дискурсу – в усній або письмовій формі. У такому розумінні поняття тексту і дискурсу не протиставляються один одному: їх з'єднує причинно-наслідковий зв'язок, тому що текст є результатом дискурсу.

В академічному усному мовленні переважає експліцитне вираження незгоди в поєднанні з різними тактиками пом'якшення категоричності висловлювання. Вираз прямої незгоди без використання тактик пом'якшення становить не більше 15 % від загальної кількості прикладів, що корелює з результатами інших досліджень. Значущих статистичних

відмінностей для мови чоловіків і жінок в цьому аспекті аналізу не встановлено, що не корелює з даними інших досліджень, згідно з якими в науковій комунікації жінки тяжіють до імпліцитної форми вираження критики і незгоди.

Можна стверджувати, що в мові чоловіків частіше використовується тактика зниження категоричності як при експліцитному, так і при імпліцитному вираженні незгоди. Висловлювання чоловіків, що реалізують зазначену тактику, характеризуються різноманітністю лексичних засобів пом'якшення незгоди, що не підтверджує висловлювалася раніше гіпотезу про переважання таких засобів в мові жінок. Дана тенденція характерна для всіх досліджених нами жанрів мови і не пов'язана зі статусом комунікантів або типовими прагматичними контекстами.

Для мови жінок-викладачів характерне регулярне застосування певних прийомів реалізації тактик пом'якшення імпліцитного вираження незгоди, що може мати ідіостилевий характер. Так, досить частотний в корпусі висловлювань жінок прийом маскуванню незгоди в формі риторичного питання або повторення питання регулярно використовується в мові тільки одного мовця, на якого і припадає більшість реплік з даними прийомом. Зі сказаного випливає, що дані про специфіку дистрибуції тих чи інших мовних одиниць і тенденцій їх вживання в мові конкретних комунікантів не завжди можуть бути екстрапольовані на всю групу.

Таким чином, викладачі вживають маркери хеджингу в своїй промові для зменшення категоричності висловлювань і для сприяння кооперації зі студентами. Підводячи підсумки всіх зазначених соціолінгвістичних параметрів, відзначимо, що позиція суб'єктів дискурсивної діяльності часто визначається за допомогою їх висловлювань, тому для ефективної комунікації необхідно не тільки вдало її конструювати в дискурсі, а й вміти розпізнавати позиції партнерів по комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каменский М. В. Когнитивно-функциональная модель дискурсных маркеров: дис. канд. филол. наук. Ставрополь, 2014. 186 с.
2. Lakoff G. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // CLS, v. 8, 1972, 183–228.
3. Fox Tree J. E., Schrock J. C. Basic meanings of you know and I mean. *Journal of Pragmatics*. 2002. 34. Pp. 727-747.

Пасечник С. В.
старший викладач кафедри іноземних мов
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ

Як стати педагогом-фахівцем? Одні твердять, що для нього потрібен великий досвід: ось закінчите інститут і вже на робочому місці поруч з гарними вчителями будете набувати вміння працювати з учнями. Інші вважають, що потрібно мати талант: є він – успіху роботи забезпечено. Все це так, але це не завжди зумовлює результат. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання. Суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного учня ставлять високі вимоги до особистості педагога, розвитку його творчого потенціалу.

В умовах стрімкого науково-технічного та інформаційного розвитку, що відбувається в сучасному світі, зростають вимоги до рівня професіоналізму вчителя. Щоб відповідати своїй професії, вчитель повинен не тільки зрозуміти й прийняти відповідні вимоги до особистості, опанувати необхідними знаннями й уміннями, але й постійно розвивати в собі якості, необхідні в професійній діяльності. Від так головним завданням сучасного вчителя є неперервний професійний і особистісний розвиток.

Суспільна потреба спонукає сучасну школу, її вчителів та педагогів-науковців до пошуку нових педагогічних ідей, технологій, методів та підходів, до поширення і запровадження передового педагогічного досвіду. В той же час слід усвідомлювати, що освіта як суспільна інституція, розвиваючись і самовдосконалюючись, змінює свою структуру та зміст, відповідно до змін і відносин, які домінують в суспільстві на даному етапі його історичного розвитку.

Основним орієнтиром сучасної освіти є формування творчої особистості, яка здатна саморозвиватися і самовдосконалюватися.

Професійне самовиховання спрямоване на реалізацію педагогом себе як особистості. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання вчителя, що забезпечують розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності.

В цьому контексті прийнято виділяти три підходи до розвитку освіти на сучасному етапі: 1) з точки зору змісту освіти – знанневий підхід, для

якого важливими є знання, які учні здобувають в школі; 2) з точки зору особливостей процесу навчання – важливими є питання організації навчання, як учні вчать, яку інформацію засвоюють, як їх вчать учителі, як побудована пізнавальна діяльність. Головними виступають питання – що вчити, як вчити, що засвоюється?; 3) з точки зору отриманих результатів – компетентнісний підхід, який націлює освіту на формування та розвиток базових і предметних компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо) якими мають володіти учні після закінчення школи. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини в тих, чи інших питаннях.

Компетентнісний підхід, як зауважує С. Мірошник, акцентує увагу на результатах освіти; при цьому як результат освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях [1, 3].

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти учні під час навчання в школі. Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знанневий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусується на самих знаннях, а те для чого вони потрібні, залишається поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. При цьому школа формує у випускника високу готовність до успішної діяльності в реальному житті.

До професійної педагогічної компетентності вчені відносять такі її складові: методологічна, предметна, психолого-педагогічна й методична. Тому про педагога як фахівця судять за рівнем сформованості у нього професійної компетентності – інтегральної якості особистості, що має зазначені складові й дозволяє фахівцеві найбільш ефективно та якісно здійснювати професійну діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню [1, 3].

У словнику «Професійна освіта» [6] компетентність визначається як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, правильно використовувати інформацію.

У словнику української мови зазначено, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання в певній галузі, який є добре

обізнаним, кваліфікованим, повноправним, повновладним, має певні повноваження [5].

До структури компетентності відносять знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етика, мотивація [4].

Компетентність переважно визначають як сполуку психічних якостей, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції.

Відмітимо, що в Україні останнім часом активізувалися дослідження питання запровадження компетентнісних підходів в освіті. При цьому поняття компетентності містять набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Загалом, компетентність розглядається як категорія, зумовлена рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здатностями педагога, і припускає, поряд з технологічно-педагогічною готовністю до виконання професійних функцій, його гуманну педагогічну позицію, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності й високий рівень загальної й професійної культури.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань та проблем [2].

Важливе значення для професійного зростання вчителя також мають:

1. Оволодіння передовим педагогічним досвідом, пошуковою дослідною роботою. Унаслідок ознайомлення з діяльністю кращих педагогів та її аналізу вчитель глибше осмислює закономірності навчально-виховного процесу, вчиться педагогічно правильно сприймати кожен учинок дитини, знаходити причини конфліктів і способи їх розв'язання.

2. Систематичне вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури, законодавчих актів держави про освіту, виховання та навчання; зустрічі з новаторами; участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань тощо.

3. Ознайомлення з педагогічною пресою, радіо, телебаченням, Інтернетом. Вони швидко реагують на всі зміни, що відбуваються у системі педагогічної освіти та навчально-виховному процесі, ознайомлюють із досвідом педагогів-новаторів, науково-педагогічними новинками, матеріалами різноманітних зустрічей, конференцій тощо.

4. Ознайомлення із національною системою виховання, що втілює виховну мудрість українського народу, його кращих учених,

прогресивні традиції українців у родинному вихованні, виховне значення українських народних звичаїв, традицій, свят, обрядів.

У процесі професійного самовиховання вчитель має відчутти свободу самовираження. Учительську діяльність не можна регламентувати і втиснути у рамки інструкцій. Лише за утвердження професійної свободи можлива ефективна організація процесу професійного зростання вчителя, що є своєрідним пошуком свого шляху, набуття власного "голосу", власного "почерку". Педагог, що володіє свободою самовираження, уміє керувати власним розвитком, може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання учнів.

Основою самоосвіти є різнобічний досвід учителя як динамічно розвиваючого професіонала, становлення майстерності якого прогресує від однієї стадії до іншої.

Самоосвіта сприяє професійному становленню педагога та є засобом розвитку його професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баніт О.В. Андрагогічні засади професійної підготовки персоналу в організаціях, які самостійно навчаються. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу:http://lib.iitta.gov.ua/4866/1/Баніт_Аандраг._засади_проф._підгот._персоналу_2013.pdf_2013.pdf –27.01.15. – Загол. з екрану. – Мова укр.

2. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту І. Єрмаков // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – №19. – С. 3–4.

3. Мірошник С.І. Професійний розвиток педагога: підходи. –[Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу:https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133. – Загол. з екр. – Мова укр.

4. Настільна книга педагога. Упорядники: Андреева В. М., Григораш В. В. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 352 с.

5. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах, видання друге, виправлене. – К.: Видавництво «Аконіт», 2001. – 862 с.

6. Професійна освіта: словник [навч. посіб.] / Уклад. С. У. Гончаренко та ін./ За ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – 380 с.

Процайло О. Р.

студентка факультету психології, педагогіки та соціальної роботи

Калічак Ю. Л.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Нині можна впевнено стверджувати той факт, що здоров'я дошкільників перебуває у стані погіршення. Найпоширенішою причиною цього є несвідоме ставлення до здоров'я власний дітей батьків та вихователів, невміння підібрати властиві форми і методи формування здорового способу життя.

Існує два основні підходи щодо змісту здорового способу життя.

1. Форма людської життєдіяльності, котра відповідає гігієнічним вимогам. 2. Окрема частина життя людини, котрій присвячено певний час. Енциклопедичне визначенням нам тлумачить, що «здоров'я – це природний стан організму, який характеризується врівноваженістю із навколишнім оточенням і відсутністю будь-яких хворобливих змін» [3, с. 55]. У сучасній науково-методичній літературі немає такого загальноприйнятого визначення щодо здоров'я та здорового способу життя.

Проблема формування здорового способу життя у підростаючого покоління повинна займати провідне місце у дошкільній освіті. Людина, котра веде здоровий спосіб життя, значно простіше витримує стреси, будь-які психоемоційні перевантаження, а також ефективніше захищається від негативного впливу, який її оточує.

Тому завданням сучасних закладів дошкільної освіти є: «використання здоров'язбережувальних технологій навчання; дотримання режиму рухової активності, поєднання рухового і статичного навантаження; організація збалансованого харчування; заміна авторитарного стилю спілкування на стиль співробітництва, створення емоційної сприятливої атмосфери навчання; формування у вихованців та їхніх батьків усвідомлення цінності здоров'я, тощо» [8, с. 5].

Що ж стосується ролі рухів для фізичного й психічного розвитку дитини, то про це йдеться майже у всіх книгах про виховання дітей. Дійсно, неможливо уявити здорову дитину нерухомою, хоча, на жаль, малорухливих дітей можна все частіше й зустріти серед вихованців дитячих садків. Кожний руховий акт здійснюється в просторі й часі, тому що коли

активно пересувається дошкільник, він отримує можливість придбати в одиницю часу більший обсяг інформації, що й сприяє прискореному формуванню її психіки. Наприклад, встановлена взаємозалежність рухової активності й розвитку мови [7].

Здоровий спосіб життя є універсальним засобом захисту від всіх хвороб одразу. Він спрямований на запобігання не кожної хвороби окремо, а всіх у сукупності. Тому він особливо раціональний, економний і бажаний.

Раціональний режим, що включає «розумний розподіл часу, відведеного для прийому їжі й сну і правильне чергування фізичних, розумових і емоційних проявів у життєдіяльності дітей забезпечують умови для оптимальної ритмічності процесів у зростаючому організмі, сприяють всебічному й гармонічному розвитку здорової дитини» [1, с. 34].

Наскільки успішно будуть сформовані й закріплені у свідомості навички здорового способу життя в молодшому віці, від цього потім буде залежати реальний спосіб життя, який перешкоджатиме чи сприятиме розкриттю особистості. Зміна ставлення до власного здоров'я передусім є проблемою виховання. Тому саме системі освіти суспільство дає таке соціальне замовлення, щоб посилити роботу з оздоровлення дошкільного середовища, зміцнення здоров'я дітей і формування у них здорового способу життя. Цю проблему повинен розв'язувати садов разом із батьками. Адже здорова особистість формується у двох соціальних інститутах: сім'ї та закладі дошкільної освіти.

Фізична культура є яскравим прикладом не лише з теоретичних знань формування здорового способу життя. Вона дає можливість займатись формуванням здоров'я на практиці. Роль в її організації належить вихователю, який є організатором таких виховних заходів, а також діє спільно з іншими педагогічними працівниками закладу дошкільної освіти.

На сьогоднішній заклади освіти не повністю реалізують головну мету виховання – формування здорової особистості, здатної зберегти своє здоров'я, а отже існує необхідність у залученні родини до вирішення проблеми формування здорового способу життя дітей. Перед тим, як займатися проблемами формування здорового способу життя вихованців, необхідно насамперед вивчити ставлення сім'ї до цієї проблеми: як батьки піклуються про своє здоров'я та здоров'я своїх дітей, чи вміють і прагнуть дотримуватися тих правил здорового способу життя, наскільки вони обізнані в цих питаннях і чи взагалі дотримуються певних моделей здорового життя. Тому одним із завдань закладу дошкільної освіти є активна робота з батьками. Адже здоровий спосіб життя – це комплекс тих оздоровчих заходів, які забезпечують гармонійний розвиток, зміцнення здоров'я та підвищують продуктивність праці. Тому, на нашу думку, необхідно створити таку систему закладів

дошкільної освіти, де діти мали б змогу отримати консультації з питань збереження здоров'я та його цінності, і де б робота проводилась в трьох напрямках: робота з батьками; робота з педагогами; робота з дітьми [2, 4, 6].

У дошкільному віці гра є провідним видом діяльності, вирішальним чинником розвитку і сферою, де дитина може проявити ініціативу й активність. Тому формування в дитини старшого дошкільного віку основ здорового способу життя повинно опиратися на провідний вид дитячої діяльності, саме яким є гра.

Адже вона передбачає сукупність тих методів впливу на дитину, який викликає у неї позитивні переживання й почуття за допомогою рухової, пізнавальної, комунікативної та творчої діяльності. Серед видів ігор, які мають найбільший вплив на формування у дошкільників основ здорового способу життя, це насамперед є сюжетно-рольові, дидактичні та рухливі ігри. Наприклад: гра-подорож до тренажерної зали, гра в аптеку, лікарню тощо. В іграх такого виду діти, намагаються засвоювати навички здорового способу життя, відображаючи професійну діяльність дорослих, їхні відносини один із одним. Цим і визначається, по-перше, можливість перенесення в зміст сюжетно-рольових ігор різноманітних життєвих та професійних ситуацій у галузі здорового способу життя. По-друге, зміна різноманітних життєвих та професійних ситуацій надає можливість збагачення ігор дітей новими подіями, фактами, атрибутами, пов'язаними із здоров'ям тощо.

Непересічну роль у формуванні уявлень дошкільників про здоровий спосіб життя відіграють рухливі ігри. Проводяться вони у групі, на спеціальних заняттях, під час прогулянок або між заняттями. Рухливі ігри обов'язково включаються також і в музичні заняття. Вказані ігри найчастіше організують самі діти. Зазвичай, діти грають невеликими групами. Почуття радості, самостійності в грі стимулює дітей прагнути до більшої фізичної активності і до організації здорового способу життя. Вони допомагають дітям дізнатися про роль рухів для життя людини, дозволяють змістовно організувати дитяче дозвілля тощо [5, 7].

Добираючи ігри для дошкільників, потрібно враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей; особливості дитячого колективу; оздоровчі завдання, які будуть ставитися на занятті з фізичного розвитку, їх складність; також інтереси і побажання дітей; місце в режимі дня тощо.

Застосування ігрових технологій у формуванні здорового способу життя дошкільників здійснює позитивний вплив на отримання знань здорового способу життя, при цьому знання надходять у формі гри, оскільки саме ігрова діяльність є для них провідною.

Формування основ «здорового способу життя у дошкільників засобами ігрових технологій є важливою умовою збереження і зміцнення їхнього здоров'я» [9, с. 34]. Специфіка ігрової технології визначається

тим, що в грі дитина накопичує знання, розвиває свої здібності, формує пізнавальні інтереси, а також виробляє навички здорового способу життя. Тому вихователі закладів дошкільної освіти повинні спонукати дітей до рухливої діяльності і постійно стежити за їх активністю.

Формування здорового способу життя, культури здоров'я, підвищення їх виховних можливостей потребує максимальної ваги до мотиваційної сфери дошкільників. Мотивація на здоровий спосіб життя – це система ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонук до збереження, відновлення і зміцнення здоров'я.

Отже, прискорення темпу життя, посилення потоку інформації, активна суспільна діяльність викликають велику психічну напругу, що вимагає розрядки, і, саме, фізична культура допомагає збереженню й зміцненню здоров'я й працездатності дітей дошкільного віку.

Таким чином, поняття «здоровий спосіб життя» містить у собі раціонально побудований режим навчання, праці, відпочинку, фізичні вправи, об'єднані в руховому режимі, правильне харчування, загартовування, відсутність шкідливих звичок, комплекс гігієнічних навичок, психофізичні заходи тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вільчковський Е. С. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 128 с.

2. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. 428 с.

3. Воронцова Т.В. Навчання здоровому способу життя на основі життєвих навичок: монографія. Київ: Провітра, 2007. 246 с.

4. Загородня Л. П., Тітаренко С. А., Барсуковська Г. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2018. 272 с.

5. Комісарик М. І., Чуйко Г. В. Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: підручник. Чернівці. Книги–ХХІ, 2013. 484 с.

6. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку: навчальний посібник / Г.І. Григоренко, Н.Ф.Денисенко, Ю.О.Коваленко, Н.В.Маковецька. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. 116 с.

7. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: курс лекцій. Львів: Світ, 1993. 119 с.

8. Рубан Н. Здоров'ятворчі та здоров'язбережувальні технології. *Палітра педагога*. 2010. № 2. С. 2–6.

9. Яременко О. Формування здорового способу життя: монографія. Київ, 2000. 220 с.

Чомко І. В.
студентка факультету психології, педагогіки та соціальної роботи

Калічак Ю. Л.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

ЗНАЧЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Термін «здоров'язбережувальні технології» передбачає «напрями діяльності закладу дошкільної освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей, що диктують дотримання таких критеріїв: сприятливі умови для розвитку дитини в дитячому садку (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію освітнього процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей); повноцінний та раціонально організований руховий режим» [1, с. 57].

Дошкільний вік є найбільш вдалим щодо формування основ здорового способу життя (підвищена рухова активність дітей, зацікавленість власним тілом, бажання схвалення дорослими тощо). Впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), екологічних, здоров'язбережувальних технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності.

Застосування здоров'язбережувальних технологій відбувається під час різних форм організації ознайомлення дітей з власним здоров'ям. Зокрема, заняття з фізичного розвитку є основною формою опанування дітьми фізичних вправ і передбачають розв'язання оздоровчих, розвивальних та виховних завдань дошкільної освіти.

Серед найбільш різноманітних форм організації здоров'язбережувальної діяльності сучасного закладу дошкільної освіти відзначимо такі: «заняття з фізичного розвитку, самостійну рухову діяльність дітей, рухливі ігри, ранкова гімнастика, оздоровчі фізкультхвилинки, фізичні вправи після денного сну, фізичні вправи в поєднанні з загартовувальними процедурами, фізкультурні прогулянки, фізкультурне дозвілля, спортивні свята, різноманітні естафети та змагання, оздоровчі процедури у воді тощо» [7, с. 5].

Нині активно впроваджуються новітні види оздоровчої діяльності, зокрема «оздоровчо-розвивальні хвилинки, стимульовальна гімнастика,

імунна гімнастика, психогімнастика (вправи, ігри тощо), арт-гімнастика, кольоротерапія, казкотерапія, сміхотерапія, сольова підлога, футбол-гімнастика, художня гімнастика, гідроаеробіка, дитячий фітнес» [2, с. 3].

Проблема едукатії здорової дитини є чи не найважливішою в діяльності сучасного закладу дошкільної освіти. Це пояснюється вкрай негативним впливом цілої низки факторів (природних, соціальних, екологічних, економічних та ін.). Їх можна нівелювати, запровадивши в повсякденне життєпобутування дошкільників як новітні, так і вже відомі здоров'язбережувальні технології. Переважна більшість з них: загальнозміцнювальні, лікувальні вправи, спрямовані на відновлення втрачених функцій, формування необхідних рухів, розвиток фізичних якостей [3].

На сучасному етапі застосування здоров'язбережувального потенціалу досі не розроблений аналітичний інструментарій прогнозування результатів застосування різних нетрадиційних оздоровчих технологій у роботі з дітьми. Потребують глибокого аналізу інноваційні методики на предмет відповідності їх засобів фізіологічним механізмам (біомеханіка рухів, особливості вікової фізіології), що забезпечує прогноз імовірного розвитку адаптивних ефектів чи дезадаптації [4].

Програма запровадження в практику роботи закладів дошкільної освіти здоров'язбережувальних технологій передбачає обов'язкове врахування таких компонентів: дитячий садок повинен мати відповідну матеріально-технічну базу та кадрове забезпечення; напрями роботи з оздоровлення дитячого організму здійснюються за такими напрямками: фізкультурний, профілактичний, загартовувальний, лікувальний, кожен з яких використовує певні форми роботи; оздоровчі технології повинні добиратися з урахуванням медичних груп здоров'я дітей та особливостей їх хронічних захворювань; до впровадження оздоровчих технологій необхідно активно залучати батьків [5, с. 9].

На сучасному етапі існує необхідність у широкому впровадженні існуючих педагогічних інновацій у здоров'язбережувальну сферу, а також у процес фізичного виховання загалом, що дозволить значно вдосконалити рівень здоров'я дітей дошкільного віку та наповненість здоров'язбережувального освітнього простору загалом.

Метою застосування будь-якої здоров'язбережувальної технології є забезпечення дитині можливості збереження здоров'я, формування у неї необхідної інформації та навичок дотримання здорового способу життя, здатності використовувати отримані знання у побуті [2].

Використання здоров'язбережувальних технологій передбачає комплексну оцінку умов навчання, виховання та розвитку, які формують навички здорового способу життя, відстежують показники індивідуального психофізичного розвитку. Запровадження даних технологій можливе за умови створення розвивального середовища, екологічно

сприятливого життєвого простору, повноцінного медичного обслуговування, раціонального харчування, оптимального рухового режиму, ціннісного ставлення до власного здоров'я, культивува́ції доброзичливих взаємостосунків між педагогами та дітьми, між самими дітьми.

Використання оточуючого середовища є одним із головних засобів фізичної культури у покращенні здоров'я дітей дошкільного віку. Класифікація засобів фізичного виховання уможливило вплив на організм дитини в цілому та зокрема. Тому важливо «поєднувати різні види фізичних вправ з оздоровчими силами природи та гігієнічними факторами» [6, с. 26].

Здоров'язбережувальні технології є своєрідною основою ефективної оздоровчої роботи з дошкільниками. Здоров'язбережувальна методика є «змістовною технікою реалізації оздоровчої роботи з дітьми та досить тривалим процесом, що сприяє вдосконаленню загального фізичного розвитку дітей, який передбачає певні алгоритми діяльності. Вказана технологія повинна враховувати індивідуальні особливості дошкільнят, потреби родини, матеріально-технічні можливості ЗДО» [3, с. 99].

Особлива риса здоров'язбережувальної технології полягає у конкретності, прогнозованості очікуваних результатів у чітко визначеному часовому коридорі.

За останні десятиліття здоров'язбережувальні системи у більшості дитячих садків удосконалилися, збагатилася новими підходами, новими методами реалізації, новітніми елементами здоров'язбережувальних технологій. Проте перспективними надалі залишаються такі аспекти, як напрацювання структури цього процесу, подальше визначення компонентів кожної технології, їх взаємозв'язок, системи їх відбору й оцінювання значного переліку тощо.

Вибір здоров'язбережувальних технологій залежить від програми, за якою працюють педагоги, конкретних умов ЗДО, професійної компетентності педагогів, а також показників захворюваності дітей. Головним критерієм результативності здоров'язбережувальних освітніх технологій є їхній вплив на розвиток дитини, збільшення резервів її здоров'я. «Застосування в роботі дитячого садка здоров'язбережувальних педагогічних технологій буде підвищувати результативність освітнього процесу, формувати у педагогів та батьків ціннісні орієнтації, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я дітей, якщо будуть створені умови для можливості адаптації технологій залежно від конкретних умов і спеціалізації закладів дошкільної освіти і буде забезпечений індивідуальний підхід до кожної дитини. При цьому, дуже важливо, щоб кожна із технологій мала оздоровчу спрямованість, а освітня робота в дитячому садку допомогла б дитині сформувати стійку мотивацію на здоровий спосіб життя та повноцінний розвиток особистості» [6, с. 26].

Здоров'язбережувальні технології у дошкільній освіті спрямовані на вирішення пріоритетних завдань сучасного дошкільного виховання – «збереження, підтримки та поліпшення здоров'я всіх без винятку суб'єктів педагогічного процесу в дитячому садку: дітей, педагогів і батьків, зокрема: забезпечення високого рівня реального здоров'я вихованця дитячого садка; виховання валеологічної культури як сукупності свідомого ставлення дитини до здоров'я і життя людини, знань про здоров'я і умінь зберігати, підтримувати і зберігати його, валеологічної компетентності, що дозволяє дошкільнятам самостійно і ефективно вирішувати завдання здорового способу життя і безпечної поведінки; надання елементарної медичної, психологічної допомоги; сприяння становленню культури здоров'я, у тому числі культури професійного здоров'я вихователів і валеологічної освіти батьків» [7, с. 5].

Впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти здоров'язбережувальних технологій дозволяє зміцнити здоров'я дітей, оптимізувати рухову активність, гармонізувати психоемоційний стан, сформувати стійку мотивацію на власне здоров'я і здоровий спосіб життя, навчити дітей навичкам самооздоровлення, основним гігієнічним навичкам. Здоров'язбережувальні заходи забезпечують індивідуальний і диференційований підхід до дитини в ЗДО з врахуванням її вікових, нервово-психічних можливостей, рівня розвитку здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Букреєва Н. М. Створення здоров'язбережувального середовища в дошкільному закладі (за результатами експериментальної роботи). Запоріжжя. ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2007. № 3. С. 54–61.
2. Григоренко Г. І., Денисенко Н. Ф., Коваленко Ю. О., Маковецька Н. В. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку: навч. посіб. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. 116 с.
3. Григоренко Г. І., Денисенко Н. Ф., Коваленко Ю. О., Маковецька Н. В. Оздоровча робота в дошкільному навчальному закладі: навч. посіб. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. С. 99.
4. Денисенко Н. Ф. Оздоровчі технології в освітньому процесі. *Дошкільне виховання* 2004. № 12. С. 4мб.
5. Денисенко Н. Ф. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним. *Дошкільне виховання*. 2007. № 7. С. 8–10.
6. Оржеховська В. М. Здоров'язберігаюче навчання й виховання. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2008. № 1. С. 24–28.
7. Рубан Н. Здоров'ятворчі та здоров'язбережувальні технології. *Палітра педагога*. 2010. № 2. С. 2–6.

СЕКЦІЯ 4. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Атрошенко Т. Ю.

доктор філософії,
старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи

Комзюк Т. М.

студентка магістратури
Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної
та мистецької освіти

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

ЗАСВОЄННЯ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ ДИТИНОЮ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ

Освітня діяльність із дитиною дошкільного віку стає базисом для її оптимальної соціалізації, в ній намічені перспективи для ефективного процесу соціального пізнання зростаючої особистості. Адже в цей період вкрай важливо активізувати всі ресурси соціуму, що забезпечують сприятливі умови для розвитку соціальних якостей дитини. У процесі соціального пізнання відбувається активне освоєння дошкільником способів взаємодії з найближчим соціумом, формування у свідомості образу світу, що дає змогу краще розуміти себе та оточуючих, оцінювати навколишню дійсність.

Пізнання – процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей; є специфічною, вищою формою відображення, яка здатна виходити за межі наявного стану речей, тобто відображати не тільки сучасне, а й майбутнє, не лише дійсне, а й численні можливості – конкретні й абстрактні – для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини [2, с. 261]. Пізнання є суспільно-історичним процесом, який передбачає здобування, нагромадження і систематизацію знання про природу, суспільство, людину та її внутрішній світ [6, с. 479]. Для індивіда пізнання виступає однією з основних потреб, оскільки у процесі пізнання він визначає шляхи та способи досягнення цілей. І цей процес є соціально обумовленим.

Питання пізнання оточуючої дійсності з давніх часів розглядається філософською думкою, проте соціальний аспект пізнання в його концептуальній методології почав активно досліджуватися лише на початку

XX ст. Зокрема, вирізняються міждисциплінарні дослідження проблеми в соціальній, віковій та клінічній психології.

У сучасній психолого-педагогічній науці проблемі соціального пізнання дітей дошкільного віку присвятили свої дослідження М. Бившева, О. Ємцева, І. Ісаєва, О. Міхеєва та інші. Ними розкриваються основні засади педагогічного супроводу даного процесу в умовах закладу дошкільної освіти.

Дитина пізнає себе як соціального об'єкта та соціального суб'єкта. Прояви рефлексії в дошкільному віці вказують на те, що дитина пізнає себе як би «зсередини». У той же час, механізми інтерпретації та ідентифікації дозволяють говорити про те, що дитина пізнає себе і зі сторони. Це означає, що формування ставлення до себе відбувається у двох напрямках: Я як суб'єкт і Я як об'єкт пізнання [1, с. 51].

За «Коротким психологічним словником», соціальне пізнання – розділ науки, який фактично є поєднанням соціальної та когнітивної психології та вивчає те, як індивіди сприймають, пригадують, усвідомлюють і інтерпретують інформацію про свої дії і дії інших [3, с. 253]. Для нашого дослідження вважаємо найбільш доцільним розглядати соціальне пізнання як процес вироблення нових знань про соціальні явища, закономірності суспільного життя на основі соціально-перцептивних умінь.

У процесі взаємодії з соціальним світом дитина засвоює певні моделі поведінки, необхідні для рольового функціонування. Соціальна роль – це нормативний зразок поведінки особистості, яка займає певну соціальну позицію в суспільстві, групі, колективі і виконує відповідні їй функції [5, с. 283]. Соціальною роллю, яку засвоює дитина, обумовлюється її поведінка відповідно до місця, яке вона займає в системі соціальних відносин. Засвоєння соціальних ролей у процесі соціального пізнання допомагає дитині старшого дошкільного віку в розумінні її прав та обов'язків, оцінюванні свого Я, розвитку самоконтролю й набутті більш повного життєвого досвіду.

Засвоєння та осмислення соціальних ролей у старшому дошкільному віці тісно пов'язане з ігровим процесом. У грі дитина вступає до певного ігрового об'єднання, змінює ролі відповідно до її завдань. Виникнення під час гри конфліктів між дітьми може свідчити про недостатнє розуміння ними ролей один одного.

Процес освоєння дитиною соціальної ролі проходить такі стадії:

- імітація ролі (дитина імітує поведінку дорослих, наприклад, годують ляльку, «читає» газету, веде розмову по іграшковому телефону тощо);
- гра у роль (дошкільник приймає рольову дію як сценарій гри – грає ролі мами, лікаря, шофера тощо);
- рольове наповнення поведінки (дитина вже має уявлення про соціальне очікування, реакції людей, які її оточують, на свої дії, може

подивитися на себе збоку, проявити рефлексію, керувати своєю рольовою поведінкою) [4, с. 22].

Під час психолого-педагогічної роботи вихователь має зважати на те, що необхідним є добір форм та методів, які забезпечуватимуть комплексне формування когнітивної та соціальної складової у структурі особистості дитини. До завдань, які ставляться перед вихователем щодо організації процесу засвоєння соціальних ролей старшими дошкільниками, можна віднести:

- формування основ саморегуляції та самоконтролю пізнавальної діяльності дитини;

- розвиток адаптивних можливостей старшого дошкільника;

- формування уявлень про рольові символи;

- формування в дитини особистісних норм і цінностей, уявлень про соціально схвалювану поведінку;

- вибудовування в групі закладу дошкільної освіти колективу, у якому панує атмосфера поваги й кожен займає місце, відповідно до своїх потреб;

- створення умов для усвідомлення дитиною себе суб'єктом взаємодії і власної діяльності;

- формування в дитини особистісної готовності до засвоєння нової соціальної позиції – школяра.

Отже, соціальне пізнання дитини старшого дошкільного віку тісно пов'язане із засвоєнням нею соціальних ролей, що сприяє її соціальній інтеграції. Тому даний процес доцільно скеровувати в напрямі підготовки особистості до самостійного життя й діяльності в соціальному оточенні через паритетне формування її когнітивних та соціальних структур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бывшева М.В. Пути формирования социального познания в дошкольном возрасте. Психология и педагогика: методика и проблемы. 2009. № 5–3. С. 50–54.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

3. Краткий психологический словарь / авт.-сост. С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. 318 с.

4. Матвієнко С.І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності : навчально-методичний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 106 с.

5. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; за ред. Н.А. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2007. 336 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf.

6. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

Гальчун Н. П.

викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист
*КЗВО «Волинський медичний інститут»,
аспірантка кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Волинська область, Україна*

АУДІЮВАННЯ ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ПРОЦЕС У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Вступ. У сучасному освітньому стандарті з іноземних мов оволодіння навичками аудіювання розглядається як одна з цілей навчання в контексті розвитку мовної компетенції. Аудіювання – це розуміння на слух, сприймання мови. Саме з нього починається оволодіння усною та писемною комунікацією [5]. Аудіювання є ключовим у формуванні мовної компетентності студентів.

Завдання іноземних мов у реалізації цілей навчання у старшій школі полягає у формуванні визначених умінь. Серед них зазначено – «розуміти на слух зміст автентичних текстів» [3, с. 4], тобто – новички аудіювання.

У реальній комунікації чотири види мовленнєвої діяльності розділено таким чином: аудіювання – 42%, говоріння – 32%, читання – 15%, письмо – 11%. Таким чином, аудіювання відіграє провідну роль у спілкуванні, виконуючи крім основної комунікативної функції, допоміжні: стимулює мовленнєву й навчальну діяльність студентів, підвищує ефективність зворотнього зв'язку та самоконтролю [4, с. 5].

Мета і завдання. Метою дослідження вбачаємо необхідність довести, що аудіювання є не лише метою й засобом навчання, а інтеграційним процесом у формуванні іншомовної компетентності. Завдання дослідження: проаналізувати та узагальнити точки зору сучасних дослідників викладені в науково-методичній літературі на проблему оволодіння навичками аудіювання здобувачами освіти, запропонувати власне бачення місця аудіювання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності.

Матеріали і методи: теоретичний аналіз науково-методичної літератури, узагальнення поглядів сучасних дослідників щодо питання навчання вмінню сприймати на слух у старшій школі, аналіз та спостереження за процесом оволодіння навичками аудіювання студентами 1-2 курсів, узагальнення власного педагогічного досвіду з навчання студентів аудитивної компетентності.

Отримані результати. Аудіювання – це складний процес, який є реактивним і рецептивним видом діяльності, одночасно, та реалізує

безпосереднє усне спілкування, базуючись на певних психічних процесах [5]. Предмет аудіювання – чужа думка, закодована в аудіо повідомленні та, яку потрібно розпізнати. Продукт аудіювання – умовивід. Результат аудіювання – розуміння сприйнятого повідомлення та відповідна мовленнєва та не мовленнєва поведінка. Мета навчання аудіюванню в контексті компетентнісного підходу – формування адитивної компетентності [2, с. 86].

Термін «аудіювання» у вітчизняній методиці означає процес сприйняття й розуміння мови на слух В англійській мові даний термін не вживається. «Listening comprehension» – сприйняття й розуміння зі слуху – на думку зарубіжних методистів, найбільш точно передає його сутність [5]. Зовні це мовчазний процес, тому протягом тривалого часу вважався пасивним процесом та «побічним продуктом говоріння» [5].

Щоб процес оволодіння іноземною мовою був успішним, охоплював усі ситуації мовної взаємодії, й студент міг з легкістю вступати в комунікацію, необхідно диференціювати цілі навчання аудіюванню: формування відповідних навичок, розвиток мовленнєвих умінь, навчання успішної комунікації, запам'ятовування мовного матеріалу, уміння виокремлювати головне й другорядне в потоці мовлення, розуміння сенсу одноразового висловлювання, розвиток слухової пам'яті, розвиток слухової реакції [5].

Успішність аудіювання залежить: 1) від самого слухача, 2) від мовних особливостей аудіо тексту та його відповідності мовленнєвому досвіду та знанням студентів, 3) від умов сприйняття аудіо тексту [1, с. 21].

Труднощі, що виникають у процесі навчання аудіюванню: 1) Труднощі, пов'язані з індивідуально-віковими особливостями слухачів: а) індивідуально-психологічні особливості, б) індивідуально-інтелектуальні особливості. 2) Мовні труднощі: а) фонетичні труднощі, 2) лексичні труднощі, 3) граматичні труднощі [1, с. 22].

Застосування аудіювання дає хороші результати у формування мета-предметних регулятивних навичок у роботі з текстами різної тематики, новою інформацією, при вивченні граматичних конструкцій. Важливою мета-предметною навичкою є навичка визначення мети й вибору способів та засобів її досягнення, як формується під час навчання студентів розуміти та класифікувати завдання до вправ з аудіювання. Роль аудіювання у виробленні мета-когнітивних навичок полягає у формуванні досвіду уважно та шанобливо слухати співрозмовника. У цьому ж полягає й виховна роль даного виду мовленнєвої діяльності [5].

Аудіювання є інтегративним видом мовленнєвої діяльності, який є необхідним для оволодіння трьома іншими: говорінням, читанням і письмом. Аудіювання готує говоріння, а говоріння допомагає сприйняттю мови на слух. Говоріння – висловлювання думок засобами мови, що вивчається, тісно пов'язане з розумінням усного мовлення. Взаємодія

між аудіюванням й читанням очевидна: завдання, зазвичай, даються у друкованому виді, відповідно – частина інформації, необхідної для розуміння, може бути залучена із завдання. Найчастіше завдання з аудіювання виконуються письмово. Це необхідно для контролю й оцінки рівня успішності студентів, а на проміжних етапах – для самоперевірки [5].

У навчальній програмі з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів» передбачають формування у них комунікативної компетентності, як виду мовленнєвої діяльності, комунікативні уміння – сприймання на слух. А саме: учень «розуміє основний зміст чіткого нормативного мовлення, зокрема короткі розповіді на знайомі теми, що регулярно зустрічаються у школі, на дозвіллі тощо» [3, с. 12].

Відповідно до методичних вимог на заняттях з англійської мови проводиться обов'язкове аудиторне аудіювання через кожні 3-4 пари. У робочих програмах з іноземної мови нашими викладачами передбачено такий вид роботи з урахуванням поточної теми, місця заняття у загальній структурі навчального предмета, рівня сформованості адитивної компетентності студентів, доцільного рівня складності аудіо завдання та форми контролю, з обов'язковим дотриманням принципу посиленості. Застосовується поєднання двох способів представлення аудіо тексту: читання викладачем та із застосуванням ТЗН з голосом носія мови. З часом поступово зростає складність запропонованих текстів та завдань, студенти звикають до стилю мовлення викладача та способів пред'явлення текстів в аудіо записі, зростає рівень їх адитивної компетентності.

У ході освітнього процесу передбачено проведення на протязі семестру контролю чотирьох видів мовленнєвої діяльності, у тому числі аудіювання. Оскільки сприйняття на слух є найважчим для студентів, було ухвалено рішення здійснювати перевірку зазначених навичок останньою.

Для навчання студентів навичок аудіювання було створено посібник «Тексти та завдання для аудіювання з англійської мови для студентів медичних закладів освіти» ще у 2012 році, який постійно оновлюється. Збірник упорядковано відповідно до принципу посиленості, логічного зростання складності, простоти й швидкості у виконанні завдань та перевірки, прозорості оцінювання.

Висновки. Аудіювання є інтегративним процесом у формуванні іншомовної компетентності студентів, оскільки: 1) аудіювання відіграє інтегративну роль у спілкуванні, виконуючи, окрім основної комунікативної функції, допоміжні: стимулює мовленнєву й навчальну діяльність студентів, підвищує ефективність зворотнього зв'язку та самоконтролю; 2) цілі навчання аудіюванню мають інтегративний характер; 3) успішність аудіювання залежить від взаємодії комплексу факторів:

самого слухача, мовних особливостей аудіо тексту та умов його сприйняття; 4) аудіювання є інтегративним видом мовленнєвої діяльності, необхідним для оволодіння іншими трьома: говорінням, читанням й письмом; 5) аудіювання вимагає володіння трьома структурними рівнями мови: фонетикою, лексикою й граматику. та сприяє опануванню ними; 6) адитивна компетентність поєднує знання, вміння, навички й комунікативні здібності; 7) аудіювання сприяє формуванню мета-предметних та мета-когнітивних регулятивних навичок; 8) аудіювання є активним та складним інтелектуальним процесом, під час якого відбувається складна та напружена розумова діяльність, активізуються різноманітні інтелектуально-мисленнєві процеси, вміння та навички студентів; 9) аудіювання сприяє оволодінню міжкультурною компетентністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О.Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови. Київський національний лінгвістичний університет*. 2012. № 2 (70). С. 19-30.
2. Бобак М. І., Кушик М.Л., Прокоп І. А. Аудитивна компетенція як один із видів комунікативної діяльності при вивченні англійської мови. *Медична освіта*. 2011. № 4. С. 84-86.
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (10-11 класи) URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 07.11.2021).
4. Федорова О. А. Формування адитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови : дис.. ... у. пед. наук : 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2016. 260 с.
5. Види аудіювання на уроках англійської мови. Розвиток навичок аудіювання на уроці англійської мови. Контроль сформованості умінь аудіювання : веб-сайт. URL: <https://electric-in-home.com/vidy-audiovaniya-na-urokah-angliiskogo-yazyka-razvitie-navykov/> (дата звернення: 07.11.2021).

Гоменюк О. Я.
доктор філософії,
асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

**ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ
ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ ГЕРМАНСЬКИХ МОВ НА БУКОВИНІ
(ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

Необхідною умовою розвитку будь-якої наукової діяльності є послідовність виконання й оформлення результатів наукового дослідження на основі методологічних засад.

Системний підхід – це напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх в єдину теоретичну картину [1, с. 305].

Виокремлюючи системний підхід для аналізу розвитку методики навчання германських мов, ми спираємося на розвідки, в яких висвітлено методологію системного підходу в педагогічній науці, таких авторів, як Т. Гуменюк, М. Корець, А. Кузнецової, В. Загвязинського, В. Краєвського, Є. Бережної. Чимало цінної інформації почерпнуто з методичних праць С. Ніколаєвої, О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької, І. Бім, І. Зимньої, А. Щукіна, та ін.

Суть системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку та розвитку. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості, з'ясувати якісні характеристики складових елементів системи. Предметний, функціональний та історичний аспекти системного підходу потребують реалізації в єдності таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, урахування всебічних зв'язків і розвитку [3].

Кожну конкретну науку, об'єкт чи діяльність можна досліджувати як певну систему, що складається із взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, а також визначених цілей, функцій, структури та складу. Адже систему визначають як сукупність об'єктів з їх відносинами і зв'язками, що володіє такими ознаками: цілісністю (певна незалежність системи від зовнішнього середовища і від інших систем), зв'язністю (наявність зв'язків, що дозволяють за допомогою переходів по них від елемента до елемента з'єднувати кілька будь-яких елементів системи), функцією (наявність цілей, що належать системі) [2, с. 63].

Системний підхід дає змогу вивчати будь-яке історико-педагогічне явище як системне утворення, окреслюючи ознаки системи: наявність сукупних елементів, кожен з яких є мінімальною одиницею, що має між подільності в рамках цієї системи; наявність певних зв'язків і відношень між елементами системи; функціонування системи та її властивості, зумовлені її структурною специфікою; наявність у системі певного рівня цілісності, тобто внутрішніх інтегративних якостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів; наявність спільної структури, яка об'єднує всі елементи системи й забезпечує повноту названих елементів та узгодженість усіх їхніх функцій; наявність зв'язків з іншими системами; спрямованість системи на розв'язання певної проблеми [4, с. 57].

Навчання германських мов у середніх навчальних закладах на Буковині визначаємо як систему. Серед основних чинників, які мають вплив на її функціонування, виділяємо характер соціального замовлення на певному етапі розвитку суспільства, мету навчання, підходи, принципи, зміст навчання.

Навчання германських мов – спеціально організований процес, у ході якого в результаті взаємодії вчителя та учня здійснюється засвоєння та відтворення іншомовного мовленнєвого досвіду відповідно до поставленої мети [5, с. 29]. З огляду на цільове призначення методики навчання германських мов на Буковині у досліджуваній період, визначаємо такі структурні компоненти системи:

- мета навчання германських мов (передбачення кінцевих результатів педагогічної діяльності);
- зміст навчання германських мов (обсяг навчального матеріалу, який учень повинен засвоїти під час навчання);
- завдання навчання германських мов (засвоєння знань з германських мов та формування вмінь практично застосовувати ці знання у повсякденному житті або для досягнення професійних цілей);
- засоби навчання германських мов (використання об'єктів матеріальної та духовної культури у навчально-виховному процесі, за допомогою яких реалізується мета навчання германських мов);
- форми навчання германських мов (шкільні заняття, виконання домашніх завдань, відвідування гуртків);
- методи навчання германських мов (способи взаємопов'язаної діяльності педагога та учнів, спрямовані на виконання завдань у процесі навчання);
- результат навчання германських мов (володіння іноземною мовою на відповідному рівні).

Структурні елементи системи пов'язані між собою та взаємодіють із зовнішнім середовищем, формуючи та проявляючи свої властивості, зберігаючи при цьому стійкість свого функціонування. Одним із системотвірних факторів є мета, яка виступає головним призначенням системи. Структурні компоненти системи навчання германських мов взаємодіють

під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, створених людиною (науково-методичні засади, нормативно-правова база). Результат виступає фактором упорядкованості в системі навчання германських мов, оскільки впливає на всю систему. Водночас організація навчального процесу впливає на його результати і створює умови для досягнення цілей навчання.

Роль штучно сформованого зовнішнього середовища в системі навчання виконує школа, утворена за замовленням суспільства. Згідно із соціально-економічними умовами та з урахуванням розвитку і потреб учнів, формулюється «соціальне замовлення» для школи, спрямоване на виховання певного типу особистості. Оформлення визначеної суспільством мети здійснюється за допомогою нормативно-правових документів і законодавчих актів. Мета навчання певною мірою визначає відповідний зміст навчання взагалі та навчання германських мов зокрема. Структуру змісту навчання формують певні компоненти, пов'язані з відбором завдань, що реалізується за допомогою різноманітних засобів та форм.

Отже, застосування системного підходу допомогло комплексно розглянути історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови, самоорганізацію процесу навчання, в тому числі учасників педагогічного процесу. Крім того використання системного підходу дало змогу обгрунтувати суть поняття «методика навчання германських мов» та окреслити тематичний словник нашого дослідження, який включає поняття, що належать до організаційно-педагогічного підґрунтя навчання германських мов, а саме: «система навчання германських мов» «науково-методичне забезпечення навчання германських мов», «організація навчання германських мов», «зміст навчання германських мов» та «результат навчання германських мов».

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
2. Гуменюк Т. Б, Корець М. С. Системний підхід як складова освітньої інноватики. Наука і освіта. 2014. № 7. С. 63–67. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15127> (дата звернення: 11.10.2021).
3. Загальні підходи і принципи наукового дослідження. URL : <https://studfile.net/preview/6441043/page:2/> (дата звернення: 22.09.2021).
4. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике. Хабаровск : ХКИППК ПК, 2001. 152 с.
5. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

Єрмоєнко І. В.

доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій

Національна академія Національної гвардії України

м. Харків, Україна

КОМПЕТЕНТІСНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Компетентісна основа професійної підготовки у системі вищої освіти передбачає формування у випусників вищих навчальних закладів сукупності професійних та надпрофесійних, або метакомпетенцій, а також м'яких навичок (soft skills). М'які навички не є професійними компетенціями, але полегшують їх власникам входження у професію та створюють сприятливі умови для здійснення професійної та міжособистісної комунікації, набуття нових знань, розвитку навичок аналітичного, критичного, творчого мислення тощо. Термін hard skills та soft skills були запозичені зі сфери інформаційних технологій за аналогією з термінами hardware (апаратне забезпечення) та software (програмне забезпечення). На початку вищезазначені поняття застосовувалися тільки у сфері економіки та менеджменту, але з часом вони стали активно вживатися у контексті вищої професійної освіти. В україномовному та англomовному академічному дискурсах можемо знайти наступні терміни, що позначають метапредметні результати професійної підготовки майбутніх фахівців – метакомпетенції (metacompetencies), метапрофесіональні навички, компетенції (meta-professional skills, meta-professional competencies), м'які (гнучкі) навички (soft skills).

Західні моделі метакомпетентності включають наступні види метакомпетенцій:

– *Когнітивні, особистісні та міжособистісні вміння й навички* (вміння переконувати; працювати у команді та будувати взаємини; критичне та аналітичне мислення; здатність до самоорганізації та вміння управляти часом; лідерські якості; комунікативні навички; вміння висловити свою точку зору) [8].

– *М'які (гнучкі) навички* (критичне мислення; сенситивність у сфері міжособистісного спілкування; управління колективом; цілеспрямованість) [5].

– *Поверхнева компетентність, змішана компетентність, метакомпетентність* (когнітивні компетенції; емоційна стійкість; особистісні якості; поведінкова та соціальна компетенції) [7].

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження дозволяє визначити, що одним з невідокремних компонентів метакомпетентності випусника вищого навчального закладу є

надпрофесійні навички: критичне мислення, сенситивність у сфері міжособистісного спілкування, керівництво колективом, цілеспрямованість, відповідальність, креативність, колаборативність (здатність до співпраці). Надпрофесійні навички пов'язані з емоційними та комунікативними якостями випускників ЗВО, а також визначають багато в чому їх перспективність, успішність й затребуваність на ринку праці, їх прагнення до самовдосконалення та прогресивного розвитку.

Огляд лінгводидактичної літератури за останні кілька років дозволяє нам виділити типи метакомпетенцій майбутніх фахівців, які можна успішно формувати та розвивати у процесі іншомовної підготовки у вищому навчальному закладі: міжкультурна комунікативна компетенція (складна комбінація знань, умінь, якостей та здібностей особистості, що забезпечує вибір адекватних засобів та стратегій комунікативної діяльності й поведінки комуніканта в умовах міжкультурної взаємодії), інформаційно-пошукова компетенція (діяльність, спрямована на пошук, структурування та збереження інформації з орієнтацією на її осмислення, перероблення та перетворення з метою подальшого застосування у конкретній ситуації), когнітивна компетенція (готовність до постійного підвищення свого освітнього рівня, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння), критичне та аналітичне мислення, навички академічного читання й письма, компетенція самонавчання (інтегрована характеристика якостей особистості, які проявляються у потребі, загальної готовності й здатності до самостійної освітньої діяльності), регулятивна компетенція (здатність до самоорганізації), проектна компетенція, етнокультурна толерантність та емпатія, евристична (креативна) компетенція тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова Л. Н., Кривова В. А. О диагностике метапредметных компетенций у первокурсников высших образовательных заведений. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 10. С. 220-223.
2. Гатулин Р. Р. Проблемы формирования надпрофессиональных компетенций у студентов вуза. *Инноватика-2016 : сборник материалов XII Международной школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых*. Томск : STT, 2016. С. 432-435.
3. Обдалова О. А. Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений : диссертация доктора педагогических наук : 13.00.02. 2017. Нижний Новгород.
4. Руденко А. П. Дискурсивная компетенция как основа обучения иностранному языку в вузе. *Вестник Новгор. гос. Ун-та. Сер.: Педагогика и филология*. 2007. №41. С. 81-85.

5. Brown R. B. Refrain the competency debate: Management knowledge and meta-competence in graduate education. *Management Learning*. 1994. Iss. 25 (2). P. 289-299.

6. Bryntseva O.V. Foreign languages as means of students' professional mobility development. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загально-освітній школах : збірник наукових праць*. Запоріжжя : КПУ, 2020. №68. Т. 1. С. 212-216.

7. Mathews J. A. Greening of Development Strategies. *Seoul Journal of Economics*. 2013. Vol. 26, No. 2. P. 147-172.

8. Morpurgo M. T. Beyond Competency : The role of professional accounting education in the development of meta-competencies : dissertation for the degree of Doctor of Business Administration. Athabasca University, 2015. 346 p.

Зайченко Н. І.

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Національний університет «Чернігівський колегіум»

імені Т. Г. Шевченка

м. Чернігів, Україна

ЗМІСТ ОСВІТИ В ЧИЛІЙСЬКИХ ШКОЛАХ БЛАГОЧИННОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ В 1920-Х РОКАХ

Із середини 1920-х років в латиноамериканському регіоні було започатковано професійне навчання соціальних помічників. Першість у цьому належала Чилі. У 1925 і 1929 роках у м. Сантьяго було відкрито перші в Латинській Америці школи благочинної соціальної допомоги. Вони дуже швидко здобули собі славу на континенті, і до них приїздили на навчання не тільки з різних куточків Чилі, але й з інших південноамериканських країн.

4 травня 1925 року розпочала діяльність школа благочинної соціальної допомоги м. Сантьяго, названа пізніше на честь свого фундатора Алехандро дель Ріо. Алехандро дель Ріо (Alejandro del Rio Soto Aguilar) – непересічна постать в історії чилійської медицини. Знаний лікар, філантроп, він був захоплений ідеєю організації освітньої установи для підготовки «соціальних візитерів». Задля цього протягом кількох років А. дель Ріо вивчав західноєвропейський досвід навчання соціальних помічників, а згодом запросив до Чилі бельгійських інструкторів-реформаторів, щоби вони допомогли зорганізувати школу в м. Сантьяго.

І за підтримки місцевої Ради благочинності установу було нарешті засновано.

Керівницею закладу було призначено бельгійську викладачку Жени Берньєр (Jeny Bernier). Мета школи благочинної соціальної допомоги визначалася таким чином: «підготовка діячів – учасників у сфері охорони здоров'я» [1, с. 38].

42 учениці віком від 20 до 40 років вступили на навчання до чилійської школи благочинної соціальної допомоги, а наприкінці грудня 1926 року всі вони здобули кваліфікацію «соціального візитера».

Потреба в професійних кадрах соціальних помічників у країнах південного конусу (Чилі, Аргентина, Уругвай) була украй значущою. Ще наприкінці XIX ст. ці країни потріпали від численних епідемій – туберкульозу, жовтої лихоманки, холери та інших хвороб. Лікарі, медсестри, весь медичний персонал було спрямовано на боротьбу з епідемічними хворобами. Саме тоді відчутною стала нестача професійних кадрів – як медиків, так і доглядачів за хворими. Функції останніх частково брали на себе медсестри, але здебільшого залучалися благодійники, волонтери, охочі допомагати тяжко хворим людям. Їх називали «візитерами», або «соціальними візитерами», оскільки вони тривалий час щоденно мали знаходитися поряд із хворими та доглядати за ними. Звісно, що ні навичок професійного догляду, ні знань про психологічну роботу зі хворими особами ці «візитери» не мали.

Становище почало змінюватися завдяки відкриттю шкіл благочинної соціальної допомоги. Проте процес фундації установ професійної підготовки соціальних візитерів у Латинській Америці розтягнувся на десятиліття. І варто зауважити, що не останню роль у цьому зіграв той фактор, що заклад фактично не міг почати функціонувати без підтримки західноєвропейських інструкторів. У більшості перших шкіл соціальної допомоги в країнах Латинської Америки безпосередньо впроваджувався західноєвропейський досвід професійної підготовки соціальних працівників, а керівниками латиноамериканських установ призначалися педагоги з європейських країн (переважно з Бельгії, Німеччини, Франції, Іспанії).

Навчання в школі Алехандро дель Ріо продовжувалося два роки. Теоретичне навчання здійснювалося від 1 квітня до 31 серпня, а в жовтні – грудні – учениці направлялися до різних благочинних установ на практичне навчання під керуванням учителів своєї школи. Протягом першого року навчання в зимовому семестрі викладалися предмети «Громадянське виховання», «Психологія і соціальна економія», «Гігієна та деонтологія», «Догляд за хворими», «Загальні основи харчування і дієтики», «Діловодство. Статистика», «Мораль». У літньому семестрі – відбувалося практичне навчання в установах державного і приватного благодійництва, в селтльменті, в інституціях громадського обслуговування.

Протягом другого року навчання в зимовому семестрі передбачалося освоєння таких предметів, як «Законодавство про гігієну та благочинність», «Соціальна економія», «Виховання дітей», «Догляд за пораненими», «Спеціальне харчування і дієтика», «Бухгалтерія», «Організація державного благодійництва», «Соціальне обслуговування за різними напрямками», а в літньому семестрі – знову учениці відправлялися до благочинних установ на практичне навчання. Завершувалося загальне навчання в школі підсумковим іспитом, який проводився в другій половині грудня [2, с. 26–27].

Викладачами в першій школі соціальної допомоги м. Сантьяго працювали Г. Амунатеґі (Gabriel Amunategui), Р. дель Піо (Raimundo del Rio), Е. Діас Ліра (Eugenio Diaz Lira), А. Прекеар (Ana Prekear de Taulis), С. Діас Осса (Samuel Diaz Ossa), Л. Кордеманс (Leo Cordemans) та інші [2, с. 31].

На переконання Алехандро дель Піо, висловлене ним на конференції у вересні 1925 року, школи соціальної допомоги обов'язково мають давати змогу учням обирати й вузьку спеціалізацію соціального візитерства відповідно до тих галузей суспільної діяльності, в яких має місце соціальне обслуговування, включаючи і індустрію, і бібліотечну справу, і т. п. [3, с. 409].

У 1929 році в м. Сантьяго почала функціонувати інша школа соціальної допомоги, названа на честь благодійниці Ельвіри Матте де Кручаґи (Elvira Matte de Cuchaga). Фундаторками цієї школи були сестри Ребека і Адріана Іскіердо Філліпс (Rebeca, Adriana Izquierdo Phillips), а керівницею було призначено німецьку викладачку Луїзу Йоринссен (Louise Joerinssen), котра раніше очолювала школу католицького соціального служіння в Мюнхені [4, с. 58].

Засновниці школи в 1927 році ознайомилися з досвідом професійного навчання соціальних помічників у Бельгії та Німеччині. Повернувшись до Чилі, вони прагнули впровадити цей досвід на Батьківщині, а пізніше – в 1937 році Ребека Іскіердо Філліпс посприяла і відкриттю школи соціальної допомоги в м. Монтевідео [4, с. 61].

Як стверджувала педагог Моніка Хіменес (Monica Jimenez de Barros), школа соціальної допомоги, названа на честь Ельвіри Матте де Кручаґи, «трималася на трьох підпорах: по-перше, на християнській доктрині; по-друге, на науковому й практичному знанні, привнесеному з Європи, в основному з Німеччини та Бельгії; по-третє, на багатстві добродійностей двох славетних чилійських родів Матте-Кручаґи і Іскіердо Філліпс» [4, с. 58].

Провідною метою школи було підготування соціальних помічників на засадах духовно-моральних цінностей християнського милосердя. Становлення цієї школи соціальної допомоги здійснювалося під егідою Чилійського католицького університету [4, с. 58].

Європейський вплив в обох чилійських школах не втрачав моці до початку 1940-х років [4, с. 25].

Таким чином, у перших чилійських школах благочинної соціальної допомоги, заснованих у 1920-х роках із метою професійного підготовки соціальних візитерів та помічників, навчання мало переважно практико-орієнтований характер. Зміст освіти інтегрував як навчальні предмети загального спрямування, так і професійного; ґрунтувався на принципах науковості та єдності теорії і практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Neira M. Antologia del trabajo social chileno. Concepcion: Universidad de Concepcion, 1998. 223 p.

2. La Escuela de Servicio Social de Santiago de Chile. *Servicio Social*. 1927. № 1–2, ano 1. P. 8–41.

3. Rio A. Consideraciones sobre el personal auxiliar del medico, de la sanidad y del servicio social. *Revista de Beneficencia Publica*. Santiago, septiembre de 1925. T. IX, № 3. P. 396–411.

4. Homenaje a Rebeca Izquierdo, fundadora Escuela de Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*. 1977. № 23 (septiembre – noviembre). P. 57–64.

5. Gonzalez de Diaz A., Rotondo de Rios M. Vision global del servicio social chileno y su evolucion historica. *Revista de Trabajo Social*. 1977. № 23 (septiembre – noviembre). P. 24–35.

Lakiychuk O. V.

Lecturer

*Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute
Kyiv, Ukraine*

PRACTICAL LESSONS AS AN ESSENTIAL ELEMENT IN PREPARATION OF A HIGHLY QUALIFIED SPECIALIST

The requirements of the modern labor market determine the level of graduate training, set the task of forming such qualities as the ability to formulate independently tasks and determine the ways of their solutions within professional competencies, the ability to analyze their professional activities, working with information in a team, establishing social ties, continuous self-education, solving professional tasks aimed at improving labor productivity, etc. In addition, the future specialist must have a culture of thinking to solve professional tasks of diagnostic nature, he has professional interests must be formed.

To form these qualities it is necessary to arm the future specialist not only with the sum of strong theoretical knowledge, but also the ability to apply this knowledge in practice. This is facilitated by such forms of training in high school, as practical and laboratory classes.

Practical lesson (Latin – active) – a form of study, during which the research and teaching staff organizes for students an analysis of certain theoretical provisions of the discipline and develops skills and ability to apply them in practice through individual performance of accordingly formulated tasks [2].

The leading didactic purpose of practical classes is the formation of students' professional skills and abilities practical actions required by specialists to perform

functional responsibilities and professional development qualities provided by the educational and qualification characteristics of the graduate of a certain educational level.

The main tasks of practical classes:

- deepening and clarification of knowledge gained in lectures and in the process of independent work;

- formation of intellectual skills and abilities of planning, analysis and generalizations, mastering of skills of the organization of professional activity;

- accumulation of initial experience in the organization of production and management techniques;

- mastering the initial skills of leadership, management and self-management [3].

Carrying out of practical employment is based on preliminary prepared methodical material – tasks for revealing of degree of mastering by students of necessary theoretical positions, system of exercises of various difficulties for students to solve in class. The content of practical classes in the discipline has cover the full range of professional skills in preparation for discipline-oriented, and in the aggregate of all educational these disciplines cover all professional activities, to which is prepared by a specialist. and issued in the required quantity [3].

The method of conducting a practical lesson is the most difficult stage of the teacher's activity, on which it depends the quality of specialist training, the level of formation of professional actions and consciousness, life attitudes. In the course of practical training the integral influence on the person is carried out student, forms of communication are developed on the basis of deontological principles and professional ethics. An effective method of conducting a practical lesson is the result of a successful solution by the teacher of a number of theoretical and practical issues, such as:

- application of optimal for this pedagogical situations of methods (methods), techniques, teaching aids, combination of group and individual work of students;

- the use of different tactics of practical occupation;
- work on improving individual style pedagogical activity;
- evaluation of the effectiveness of practical training.

Practical classes include different forms of organization of classes, reflecting different activities specific specialist and involve the use of a set of exercises on the level of independence and a combination of individual group and frontal forms of organization of student activities [1].

Preparation of the lesson involves the following actions of the teacher:

1. Review of the work program, calendar-thematic plan of the discipline and determination of the topic of the lesson.

2. Defining goals:

- formation of specific (individual) skills and abilities;
- formation of basic (complex) skills and abilities, development of professional and business qualities.

3. Formulation of educational issues, determination of organizational and methodological structure and working time.

4. Development of a lesson plan and definition

necessary logistics:

- definition of the method (methods) of conducting;
- planning the scope of tasks to work out;
- imaginary construction of a practical lesson, his parts, blocks.

The practical part of the lesson provides an explanation a new type of demonstration exercise and common pathways and rules of decision, and development of algorithm of their decision (for a large group of problems); organization of the decision of exercises at a board (individual students) completely or independently; analysis of their solution based on theoretical material: explanation of homework, content, methods of working with it, including reference to theoretical material.

The teacher must find and choose independently exercises, tasks, tasks of a creative nature, which are interrelated with the practice of professional activity of the student, the profile of his specialty. It is becoming more widespread application of a business game based on a real production (official, practical) situation, where students behave in accordance with the specified "roles", reflect the officials involved in these circumstances.

REFERENCES

1. Liubarska, O.M. (n.d.). Integration Processes in Education. Retrieved from <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/5.pdf>
2. Practical lessons. (n.d.). Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki>
3. Tytar, O.V. & Pinchuk, H.H. (n.d.). Integration of the educational process as a factor in the development of cognitive activity of students. Retrieved from http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/

Мамренко М. А.
вчитель історії та правознавства,
аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
м. Херсон, Україна

НАУКОВА ШКОЛА Н. В. СЛЮСАРЕНКО В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

На початку ХХІ століття в умовах світових глобалізаційних та реформаційних процесів постійно зростають вимоги до вищої педагогічної освіти. Сьогодні, важливим її завданням є підвищення ефективності роботи нового покоління фахівців, формування високого рівня їх професіоналізму, духовної культури, готовності до інноваційних педагогічних ідей та поваги до вітчизняного досвіду у підготовці науково-педагогічних кадрів.

Питання становлення, розвитку та впливу науково-педагогічних шкіл (далі – НПШ) на підготовку фахівців є актуальним в контексті динамічних трансформацій світового освітнього простору та освітнього середовища України. В НПШ зберігаються традиції дослідницького пошуку та продукується нове знання щодо вирішення проблем дидактики та виховання молодого покоління. Науково-педагогічні школи є важливою рушійною силою розвитку науки та педагогічної практики.

Науково-педагогічна школа – це колектив учених на чолі з лідером, які працюють над перспективним науково-педагогічним напрямом або проблемою і мають визнання у науковому співтоваристві.

Завданнями НПШ є формування наукового потенціалу – кандидатів та докторів педагогічних наук, підтримка і супровід здобувачів вищої освіти, які займаються науково-дослідницькою роботою.

Основними досягненнями роботи НПШ повинні стати: результати фундаментальних та прикладних досліджень; наукові публікації, зокрема монографії, наукові статті, підручники тощо; науково-технічна продукція – нові технології, методи, теорії тощо; визнання наукових досягнень представників школи (почесні звання, винагороди, конкурси, гранти, нагороди, індекс цитувань тощо); залучення до науково-педагогічних досліджень здобувачів вищої освіти; підготовка науково-педагогічних кадрів (доктори філософії та доктори наук) [2, с. 80-81].

Науково-педагогічні школи формуються на основі авторської дослідницької програми, яка є результатом наукової діяльності засновника (керівника) чи його наступників, та розробляють теоретико-методологічні засади відповідного науково-педагогічного напрямку.

В Україні створення науково-педагогічних шкіл стало вже традицією.

Проте серед наукових праць бракує досліджень з історії науково-педагогічних шкіл Південного регіону України, однією з яких є школа Ніни Віталіївни Слюсаренко. Науково-педагогічна школа Н.В. Слюсаренко функціонує у комунальному вищому навчальному закладі «Херсонська академія непевної освіти» та Херсонському державному університеті у м. Херсоні, заснована в 2007 році як одна із гілок наукової школи професора Кузьменка В. В. Загальна кількість учнів – 23. За період існування школи захищено 2 докторських та 16 кандидатських дисертацій.

Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, науковець у галузі педагогіки, займається дослідженням питань історії педагогіки та методики трудового навчання, є дійсним членом Академії педагогічних і соціальних наук (м. Москва), Міжнародної академії наук педагогічної освіти, членом Національної спілки журналістів України. Переможець міського та обласного етапів конкурсу «Учитель року–1998», лауреат його всеукраїнського туру. Нагороджена почесним знаком «Відмінник освіти України», знаками «Антон Макаренко», «К.Д. Ушинський», численними подяками і грамотами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, президії Національної академії педагогічних наук України, Української асоціації імені Василя Сухомлинського та іншими пам'ятними відзнаками.

Народилася майбутня професорка 27 липня 1957 р. у м. Завітінськ Амурської області. У Київському технологічному інституті легкої промисловості навчалась на факультеті технології швейних виробів, де здобула професію інженера-технолога швейного виробництва, а в Херсонському державному педагогічному інституті імені Н.К. Крупської на факультеті загальнотехнічних дисциплін – вчителя трудового навчання та загальнотехнічних дисциплін. З 1986 р. майже два десятиріччя працювала в Херсонській загальноосвітній школі № 13 вчителем трудового навчання. За цей період отримала вищу кваліфікаційну категорію вчителя, стала вчителем-методистом. З 1998 р. працює на кафедрі педагогіки та психології Херсонського державного університету на посадах викладача, старшого викладача, доцента. Зараз працює професором кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (за сумісництвом) та професором кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

Н.В.Слюсаренко – фахівець у галузі педагогіки, історії педагогіки, методики трудового навчання, автор понад 300 наукових робіт. Наукові праці присвячені актуальним проблемам педагогіки загальноосвітньої та вищої школи, трудовому навчанню й вихованню підростаючого покоління, історії становлення трудової підготовки в школах України кінця

XIX – XX століття. Н.В.Слюсаренко – член спеціалізованих вчених рад – Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, входить до Національної спілки журналістів України, відповідальний секретар збірника наукових праць «Педагогічний альманах», заступник головного редактора збірника наукових праць «Педагогічні науки», працює в редакційних колегіях науково-методичного журналу «Таврійський вісник освіти» тощо.

Проаналізуємо внесок школи Н.В. Слюсаренко, якою висвітлені основні проблеми розвитку творчих здібностей особистості за допомогою технологічного навчання [1]. У її роботах аналізуються сучасні підходи до вирішення цієї проблеми, виходячи з можливостей уроків обслуговуючої праці в загальноосвітніх школах. Досліджені дидактичні можливості використання ігрової діяльності як засобу розвитку творчого потенціалу учнів. Встановлено, що творча діяльність емоційно-приваблива для дітей, впливає на всі види діяльності особистості, задовольняє потреби в ній, виступає стимулом. Показані великі творчі можливості гри.

У дисертації авторки запропоновано комплекс ігор, який об'єднує інтелектуальні, творчі, індивідуальні та колективні ігри. Даються рекомендації по використанню їх в навчальному процесі на уроках обслуговуючої праці з метою розвитку творчих здібностей учнів. Запропонований комплекс ігор враховує специфіку предмета "Трудове навчання", його окремих розділів і тем, дозволяє органічно об'єднати традиційні методи навчання і гри, дає можливість диференціювати ігрові завдання в залежності від індивідуальних особливостей школярів, рівня розвитку їх творчих здібностей. Комплекс ігор впроваджувався в педагогічний процес на уроках обслуговуючої праці послідовно: ігри, в яких учні вдосконалили творчий продукт; гри, завданням яких було завершення творчого продукту; гри, в ході яких створювався творчий продукт. Рівень розвитку творчих здібностей учнів визначався автором на основі аналізу самостійно виконаних ними практичних творчих завдань, а також в процесі спостереження за їх діяльністю на уроках, опитувань і бесід. В результаті узагальнення експериментальних даних було виділено високий, середній і низький рівень розвитку творчих здібностей. У дисертації визначено показники розвитку творчих здібностей: вміння спланувати та організувати свою навчально-пізнавальну діяльність; наявність творчого інтересу, спостережливості; здатність до висунення гіпотез, оригінальних ідей; навички виконання різних творчих завдань; вміння виділяти найбільш суттєві елементи діяльності; рівень розвитку уяви, фантазії тощо[1].

Представниками школи Н.В. Слюсаренко є Кузьменко Юлія Василівна, Панагушина Ольга Євгенівна, Мороз Наталія Станіславівна, Матросова Інета Григорівна, Сліпич Юлія Володимирівна, Філончук Зоя Володимирівна, Султанова Наталя Вікторівна, Сав'юк Анна Миколаївна,

Кохановська Олена Вікторівна, Безушко Світлана Володимирівна, Дереш Валентина Станіславівна, Гончар Михайло Васильович, Гаврилук Галина Михайлівна, Сотер Марія Вікторівна, Липшиць Лариса Володимирівна, Навроцька Марія Михайлівна.

Загальна кількість публікацій представників наукової школи – понад 1000 наукових та навчально-методичних праць, серед яких: монографії; підручники; навчальні, навчально-методичні і методичні посібники (з них 16 отримали гриф МОН України); методичні рекомендації; навчальні програми; робочі зошити; конспекти уроків та позакласних заходів та ін. За редакцією учнів школи видано низку наукових та навчально-методичних праць, збірників матеріалів конференцій тощо [3. с. 85].

Таким чином, науково-педагогічна школа Н.В. Слюсаренко вагомо заявила про себе, продемонструвала ґрунтовність важливим напрямів дослідження, що сприяють розвитку освітньої галузі України. Ця школа продовжує активно розвиватися, а тому залишається актуальним подальше дослідження напрямів її діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Слюсаренко Н. В. Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. Київ, 2001. 17 с.
2. Гнізділова О. Ідентифікація феномену "Науково-педагогічна школа". Педагогічні науки. 2014. Вип. 60. С. 76-84.
3. Науковці Херсонської академії неперервної освіти / укладачі: В. В. Кузьменко, Н. В. Слюсаренко. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Вип. 2. 126 с.

Соболь Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов

*Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СКЛАДНОГО СВІТУ

Життя сучасного людства кардинально змінилось протягом останніх десятиліть. Ми невпинно рухаємось до нового складного світу, де «не

буде професій, навички для яких здобувають у юному віці і надалі не переучуються; не буде простої роботи, яка передбачає виконання рутинних операцій на конвеєрі; не буде лінійної ієрархії, де у підлеглого немає можливості ухвалення рішення, а вся відповідальність лежить на начальстві; не буде рутинної роботи за комп'ютером, коли відомо, звідки і куди треба скопіювати; не буде чітких меж між особистим та робочим часом; буде багато нових професій, для яких ще немає назви і які будуть постійно змінюватись; буде робота, що вимагає налаштування та навчання складних систем; будуть горизонтальні команди, що працюють над спільною метою; будуть робочі місця у віртуальній реальності, а доповнена реальність стане звичним явищем; буде можливість і навіть необхідність поєднувати творчу та професійну реалізацію [1]».

Найважливішу роль у швидкому просуванні в цьому напрямку відіграють інформаційно-цифрові технології. Однак, не всі усвідомлюють, що окрім неспростовної зручності та інших переваг, таких як, наприклад, швидкість, раціональність, екологічність, вони також можуть виявитись небезпечними для фізичного та психічного здоров'я і розвитку людини. Такі необхідні для фахівця майбутнього якості як творчість, емоційний інтелект, здатність працювати в команді, здатність приймати обґрунтовані рішення, аналітичне та критичне мислення можуть опинитись під загрозою, якщо дитина, а в подальшому молода людина буде стихійно і беззастережно використовувати все, що пропонують їй сучасні інформаційно-цифрові технології.

Діти і молодь, які отримали назву «покоління Z» вже зараз значною мірою відрізняються від попередніх, найближчих до них поколінь, своїми цінностями, способом життя й мислення. Керівництву та науково-педагогічним працівникам університетів доведеться вирішувати завдання підготовки фахівців до роботи в умовах складного світу працюючи з абсолютно новою когортою студентів, які відрізняються від попередніх поколінь як цифровою обізнаністю, так і цифровою залежністю, що обумовлює їх визначальні соціальні-психологічні характеристики і спосіб життя в цілому. Серед характеристик, які викликають занепокоєння, дослідники називають інфантилізм, нетерплячість і нетерпимість, нерозвинений емоційний інтелект, гіперактивність, зниження уваги і творчого потенціалу, поверхневий підхід до аналізу інформації та прийняття рішень, схильність до депресій [2], [3] Враховуючи це, університетам доведеться розробити такі стратегії підготовки майбутніх фахівців, які дозволять молодим людям опиратись негативному впливу цифрових технологій, успішно навчатись і формуватись як різнобічно розвинена, організована і творча особистість, у якій наявні навички, необхідні для конкурентної боротьби на ринку праці в умовах складного світу.

Молоде покоління має свої позитивні визначальні риси, які можуть служити основою для розробки стратегій роботи з цією категорією

студентства. Це – незалежність, самостійність, сильний підприємницький дух, просоціальна налаштованість, стурбованість станом екології та глобальними проблемами людства [4]. Такі їх якості як постійна потреба у нових знаннях, нових враженнях, бажання працювати і навчатись в команді, прагнення неопосередкованої технічними засобами міжособистісної взаємодії, бажання бути серед тих, кого поважають друзі, страх осуду, страх ігнорування з боку однолітків або вигнання з групи також можуть стати опорою у розробці стратегій, які сприятимуть цілеспрямованому формуванню навичок майбутнього. Жвава і цілеспрямована робота в таких напрямках як розвиток у студентів раціонального та китичного мислення, творчого потенціалу, залучення їх до участі в заходах, які передбачають активну взаємодію з іншими людьми; виховання відповідальності за власні рішення і діяльність; ознайомлення і впровадження в життя студентів технологій тайм менеджменту та норм гігієни; залучення їх до занять фізкультурою і спортом може значною мірою сприяти гармонійному вихованню конкурентоспроможного фахівця, який володіє такими навичками, які за прогнозами аналітиків будуть затребувані в 21 столітті, а саме емоційний інтелект та емпатія, медіаграмотність, інформаційна гігієна, рефлексія, вміння управляти увагою, екологічне мислення, креативність, вміння знаходити нестандартні рішення як самостійно, так і в команді [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. Future Foundation: веб-сайт. URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf (дата звернення 20.11.2020).
2. Twenge J. M. Have Smartphones Destroyed a Generation? Сайт The Atlantic. URL: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/> (дата звернення 22.10.2021).
3. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А. В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 24–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-pokolenie-epohi-fgos> (дата звернення 20.11.2020).
4. Trevino N. The Arrival of Generation Z on College Campuses" (2018). Theses & Dissertations. 332. URL: https://athenaeum.uiw.edu/uiw_etds/332 // (дата звернення 22.10.2021).

Тимощук О. О.
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківський державний біотехнологічний університет
м. Харків, Україна

ІНШОМОВНЕ ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ

На основі вивчення наукової літератури з проблеми дослідження встановлено, що необхідність формування навичок іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу та менеджменту зумовлена особливостями сучасного ринку праці та продиктованою ним потребою професійної мобільності фахівців. Володіння іншомовним професійним спілкування в майбутніх фахівців міжнародного бізнесу та менеджменту забезпечує ефективність партнерської співпраці, продуктивність взаємовідносин із закордонними колегами в процесі професійної діяльності. Спілкування є універсальним явищем суспільного життя, що охоплює його різноманітні сторони.

Проблема спілкування вивчається соціальними, гуманітарними, технічними, природничими та іншими науковими дисциплінами. Це зумовило й різноманітні підходи до його вивчення, а саме:

- розуміння спілкування як діяльності;
- як певної сторони діяльності;
- як певної сторони взаємодії;
- як однієї зі сторін буття людини разом із діяльністю.

Аналіз різних підходів до визначення суті феномену спілкування дає підстави стверджувати, що їх об'єднує те, що спілкування розглядається крізь призму діяльності або взаємодії.

Як слушно зазначає В. Коробейников, спілкування доцільно розглядати як взаємодію суб'єктів, які володіють певними соціальними характеристиками. Саме приналежність людини до певної системи соціальних відношень визначає специфічний характер інформації, якою вони обмінюються [146, с. 11].

Отже, професійне спілкування розглядаємо як складний і багатограний процес, що може виступати в один і той самий час і як процес соціально значущої спільної взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення партнерів один до одного, і як процес взаємовпливу співпереживання, взаєморозуміння один одного, орієнтований на співпрацю, дотримання партнерами соціально-статусних та етичних норм професійної взаємодії.

Іншомовне професійне спілкування ґрунтується на загальних соціально-психологічних закономірностях і орієнтується на успішне й ефективне виконання професійних обов'язків, включає обмін пропозиціями, вимогами, поглядами, мотивами з метою розв'язання конкретних проблем, підписання угод чи встановлення інших відносин між суб'єктами спільної професійної діяльності. Водночас професійне спілкування розглядаємо як творчий, керований процес взаємообміну повідомленнями, організації взаєморозуміння, досягнення оптимальної взаємодії, взаємопізнання в різних видах діяльності учасників професійно спрямованої комунікації.

Оволодіння іншомовним мовленням передбачає набуття здатності виступати в притаманній особистості соціально-комунікативній позиції, але в іншомовному аспекті.

Як зазначає Бичок А. В., у багатьох країнах світу компетентний менеджер ліквідує кризові явища, сприяє фінансовій стабільності, підвищує конкурентоспроможність, а також сприяє створенню нових технологій, мотивує інвестиції та інновації. Адже освіта та підготовка фахівця – це послідовне формування таких рис людини, які відображають потреби та культуру країни, визначають ефективність і якість її професійної діяльності в конкретних умовах розвитку. Потрібно зазначити, що це не лише знання та навички, а й культура, потенціал саморозвитку, творчі здібності, позиції моральності та соціальної відповідальності [1; с. 31].

Специфічні риси іншомовного професійного спілкування – це свідоме, цілеспрямоване управління комунікацією, наявність загальної та конкретної мети спілкування, а також наукова обґрунтованість і високий професійний рівень. Для того, щоб контакт був справді глибоким, особистість, крім професійних знань, знань про спілкування, певних навичок і вмій, повинна мати ще й позитивну комунікативну установку на спілкування, причому установку не просто на встановлення контакту, а на людину як загальнолюдську цінність, тоді цей контакт стане олюдненим, і спілкування відбуватиметься на високому рівні

Аналіз специфіки сучасної вищої технічної освіти показав спрямованість на полікультурний розвиток особистості, активізацію мовної підготовки студентів до міжнародного спілкування в професійній діяльності. Головною конкурентною перевагою вищої технічної освіти стає можливість розвитку людського потенціалу, підвищення мобільності студентів і випускників, формування єдиної системи кваліфікацій через засвоєння компетенцій. Мовна підготовка в системі вищої гуманітарної освіти є способом осягнення інших культур і менталітетів, можливість розвитку індивідуальності майбутнього фахівця міжнародного бізнесу та менеджменту, а також основою навчання культурі професійного спілкування для успішної участі в міжнародній діловій комунікації.

Отже, іншомовне професійне спілкування особистості є невід'ємною складовою частиною професійної культури сучасного фахівця міжнародного бізнесу та менеджменту, та являє собою ступінь засвоєння іншомовного комунікативного досвіду у вигляді іншомовних знань, умінь, навичок, а також норм і правил професійного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 290 с.

2. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры. *Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам*: сб. науч. тр. МГЛУ. М., 2001. Вып. 461. С. 12–28.

Хомик А. Ю.
аспірант

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

КОМПОНЕТИ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Науковці визначають зміст навчання у предметному і процесуальному аспектах. Відтак, зміст формування стратегічної компетентності в усному англomовному професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців складають предметний і процесуальний компоненти.

З урахуванням результатів досліджень І. Задорожної [1, с. 136–137], С. Ніколаєвої, О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької та ін. [2, с. 100], до предметного компоненту змісту формування стратегічної компетентності в усному професійно орієнтованому спілкуванні у майбутніх ІТ-фахівців відносимо:

- соціальні ролі, які виконують ІТ-фахівці у процесі професійної діяльності: розроблення програмних продуктів, тестування програмних продуктів, менеджмент діяльності, підтримка, аналітика [3; 4, с. 22, 39];
- офіційну та напівофіційну форми усного англomовного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців [4];

- сфери усного англомовного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців: усний обмін інформацією, перемовини із замовниками, постачальниками, досягнення усних домовленостей, отримання інструкцій, рекомендацій і звітність керівному персоналу, дружнє спілкування з колегами;
- основні функції усного англомовного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців: опис, повідомлення, інформування, стимулювання, аргументування, співпраці, оцінювання, презентування;
- жанри усного англомовного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців: усне повідомлення, усне інструктування, усну доповідь, усний звіт, усний виступ, усну презентацію, усні перемовини;
- ситуації усного англомовного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців: презентування продуктів і проєктів, обговорення деталей замовлення із замовником, обговорення організаційних і технічних завдань, обговорення проблем, що виникають у процесі виконання виробничих завдань, обговорення результатів проєктів, обговорення перспективних планів роботи, обговорення і прийняття ефективних виробничих рішень;
- теми в межах типових і проблемних ситуацій усного англомовного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців і тексти відповідно до визначених тем;
- мовний матеріал: лексичний матеріал (лексичні одиниці, у т. ч. професійна лексика і терміни, граматичний матеріал (граматичні конструкції), фонетичний матеріал, лінгвосоціокультурний матеріал (етикет професійної комунікативної поведінки в мультикультурному колективі, етикет ділової комунікації);
- комунікативні стратегії усного англомовного професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців: інформування, стимулювання й аргументування, співпраці, оцінювання, емоційної діяльності, самопрезентації [5];
- метакогнітивні стратегії регулювання процесу навчання і когнітивні стратегії забезпечення результативності процесу навчання й виконання конкретних завдань;
- стратегії використання майбутніми ІТ-фахівцями англійської мови за професійним спрямуванням у говорінні та аудіюванні: стратегії використання англійської мови за професійним спрямуванням під час відтворення мовлення та продукування, стратегії використання англійської мови за професійним спрямуванням під час аудіювання, інтерактивні стратегії використання англійської мови за професійним спрямуванням;
- невербальні засоби комунікації: жести, міміка, контакт очей.

Процесуальний компонент змісту формування стратегічної компетентності в усному професійно орієнтованому спілкуванні у майбутніх ІТ-фахівців охоплює:

- знання: комунікативних цілей і процедури визначення комунікативних цілей, визначеного у предметному компоненті змісту мовного матеріалу; комунікативних стратегій і тактик, опорних фраз, мовленнєвих кліше та ін. засобів реалізації комунікативних стратегій; правил мовної і мовленнєвої правильності реалізації комунікативних стратегій, способів, критеріїв і засобів оцінювання ефективності комунікативного акту;

- навички: визначення комунікативних цілей; оперування мовним матеріалом; відбору і вживання засобів реалізації комунікативних стратегій; аудіювання і говоріння; міжособистісної взаємодії; оперування лінгвосоціокультурним матеріалом; оцінювання ефективності комунікативного акту;

- уміння: аудіювання і говоріння; оперування мовним і лінгвосоціокультурним матеріалом; ефективного відбору і використання комунікативних стратегій та засобів їх реалізації; оцінювання ефективності комунікативного акту; ефективного застосування навчальних стратегій і стратегій використання мови;

- вправи та завдання для розвитку навичок й умінь аудіювання і говоріння, оперування мовним і лінгвосоціокультурним матеріалом, ефективного використання комунікативних стратегій, тактик і засобів їх реалізації, оперування стратегіями використання мови.

У компонентах змісту формування стратегічної компетентності в усному англomовному професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців враховані особливості усного англomовного професійного дискурсу ІТ-фахівців.

Визначені компоненти змісту формування стратегічної компетентності в усному англomовному професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців будуть враховані у процесі відбору навчального матеріалу для формування у цих фахівців стратегічної компетентності в усному англomовному професійно орієнтованому спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : Монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 414 с.

2. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

3. Синекон О. С. Ситуаційний підхід до диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного спілкування. Педагогічні науки. 2019. Вип. LXXXVII. С. 146–152.
4. Шандра Н. А. Формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури: дис. ... к.пед.н. : 13.00.02 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2019. 274 с.
5. Mykytenko N., Rozhak N., Semeriak I. Teaching communication strategies to the computer programming students. Advanced Education. 2019. Issue 12. P. 49–54.

СЕКЦІЯ 5. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Вашуленко О. В.

науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченка
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У Державному стандарті початкової освіти, типових освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти формування читацької компетентності молодших школярів визначено як один із основних складників мети мовно-літературної освітньої галузі.

На формування складників читацької компетентності спрямовано змістові лінії типової освітньої програми мовно-літературної галузі, розробленої колективом під керівництвом О. Я. Савченка [3]. Їх реалізації підпорядковано зміст підручника «Українська мова та читання. Частина 2» автора О. В. Вашуленко [2]. Розглянемо можливості формування читацької компетентності в учнів початкових класів засобами цього підручника.

Зміст підручника моделює систему особистісно орієнтованої розвивальної читацької і комунікативної діяльності учнів на уроках літературного читання, спрямовану на забезпечення реалізації завдань змістових ліній Типової освітньої програми для 3-го класу.

Реалізація змістової лінії «*Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного*» забезпечується наявністю в підручнику різних за змістом і формою вправ і завдань для: формування і розвитку якісних характеристик навички читання вголос і мовчки; розвитку швидкості читання; вироблення в учнів умінь вдумливо читати і розуміти прочитане; читати виразно; пояснювати значення незнайомих слів, висловів, спираючись на контекст чи за допомогою тлумачного словника. Окрім того, у підручнику для 3-го класу урізноманітнено завдання, які передбачають застосування різних видів читання, а саме: читання з метою пошуку в тексті конкретних відомостей, фактів, понять, пояснення їхнього змісту (суті); знаходження важливих думок, які

висловив автор; характеристики зовнішності персонажа, опису його стану, ставлення автора до описаного; пошук епізоду тексту до малюнка тощо.

Змістовою лінією *«Взаємодіємо усно за змістом прослуханого»* передбачено формування у третьокласників умінь: сприймати і розуміти усну інформацію; аналізувати та інтерпретувати почуте; висловлювати оцінювальні судження; розвивати діалогічне мовлення.

З метою навчання третьокласників уважно слухати і розуміти почуте у підручнику передбачено аудіосупровід. Для формування умінь аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію в підручнику подано художні тексти, музичні твори, медіатексти та завдання до них, які передбачають відповіді на запитання за змістом прослуханого тексту, відтворення основного змісту почутого, вибір потрібної інформації з почутого тощо.

Формуванню вмінь висловлювати оцінювальні судження сприятимуть подані в підручнику завдання, які передбачають висловлення власного ставлення до змісту прослуханого.

Також у підручнику передбачено різні форми усної взаємодії: колективна, у групі, у парі. У процесі такої взаємодії відбувається обговорення змісту почутого/прочитаного тексту, участь у бесіді, обмін враженнями про прослуханий/прочитаний текст, розігрування сценок за фрагментом тексту, діалогів дійових осіб, читання розмови персонажів у ролях, виконання проєктів, виготовлення стіннівок та інші види усної взаємодії, які сприяють практичному оволодінню діалогічною формою мовлення, етикетними нормами культури спілкування.

З метою розвитку у третьокласників монологічного мовлення в підручнику подано завдання, які передбачають складання усних зв'язних висловлювань за змістом тексту, ілюстраціями, спонукають учнів розповідати про власні спостереження, враження, події із власного життя, прочитані книжки, журнали, переглянуті мультфільми, телепередачі.

У процесі формування читацької компетентності молодших школярів надзвичайно важливо навчити молодших школярів цілісно сприймати і практично розрізняти тексти різних видів (художні, науково-художні); аналізувати зміст і структуру тексту з використанням літературознавчих понять (практично); досліджувати засоби художньої виразності та жанрові особливості твору; висловлювати рефлексивні судження у зв'язку з прочитаним; критично оцінювати інформацію в текстах різних видів та використовувати її для збагачення особистого читацького досвіду. На досягнення цього завдання спрямована змістова лінія *«Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів»*.

Ключовими словами в назві цієї змістової лінії є *досліджуємо і взаємодіємо*. Це спонукало нас запропонувати в підручнику цікаві й ефективні форми роботи з текстом, способи їх багаторазового перечитування,

завдання, які заохочуватимуть учнів до самостійних спостережень, аналізу, узагальнення тощо. Ураховуючи те, що кожний твір самобутній, неповторний, у підручнику запропоновано завдання для їх дослідження, які максимально відповідають специфіці кожного літературного твору.

Значний внесок у формування читацької компетентності третьокласників здійснює реалізація змістової лінії мовно-літературної галузі – *«Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією»*. У процесі реалізації цієї змістової лінії в учнів 3-го класу формуються уміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати і безпечно користуватися медіазасобами; виражати себе і спілкуватися з іншими за допомогою власних медіапродуктів.

З огляду на зазначене в методичному апараті підручника передбачено роботу з формування в молодших школярів медіаумінь, що передбачає такі напрями: 1) використання медіапродуктів для формування і розвитку у школярів повноцінної навички читання, як універсального інструменту функціональної грамотності; 2) дослідження і взаємодія з медіапродукцією; 3) створення власних елементарних медійних продуктів.

Перший напрям передбачає роботу з аудіальними медіа для формування аудіативних умінь, використання візуальних медіа для формування і розвитку в школярів повноцінної навички читання і розвитку мовлення, застосування аудіовізуальних медіа для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності.

Другий напрям створює передумови для ознайомлення учнів із сутністю понять інформація і медіа (різні способи її збереження і передавання); формування розуміння школярами поняття «медіапростір»; формування умінь і навичок свідомого сприймання і критичного тлумачення інформації, умінь оперативно працювати з різними за обсягом і формою медіатекстами, критично їх осмислювати й оцінювати, усвідомлено вибирати при цьому потрібне, розрізняти достовірну і недостовірну інформацію тощо.

Третій напрям має на меті стимулювати творчий потенціал учнів і передбачає створення власних медіа продуктів індивідуально, у парі, у групі, самостійно чи з допомогою дорослих.

На розвиток дитини як творчої особистості спрямовані завдання змістової лінії *«Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти»*. У підручнику створено передумови для забезпечення цих завдань. Зокрема, працюючи за підручником, учні виконуватимуть низку завдань на розвиток репродуктивної і творчої уяви, фантазії, художньо-образного мислення і мовлення учнів, ілюструватимуть художні образи малюнками, вигадуватимуть словесні картини, складатимуть варіанти кінцівок до прочитаних казок, оповідань, матимуть можливість спробувати себе в ролі актора, режисера, декоратора під час підготовки і розігрування сценки і вистав та ін. Спонукатиме до творчості учнів

сприймання різних видів мистецтв. У підручнику з цієї метою вміщено репродукції картин художників, записи музичних творів.

Методичний апарат нового підручника з літературного читання для 3-го класу створено на засадах дитиноцентризму, який висуває на перше місце інтереси, потреби і можливості учнів. Виконання поданих у підручнику завдань створює передумови для розвитку позитивних особистісних якостей дитини-читача. Змістове наповнення, структура і способи презентації дидактичного матеріалу в підручнику підпорядковуються реалізації вимог усіх змістових ліній типової освітньої програми з літературного читання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко О. В. Потенціал підручника з літературного читання для 3-го класу в реалізації вимог типової освітньої програми. *Проблеми сучасного підручника*: збірник наукових праць. Вип. 26. Київ, 2021. С. 43–57.

2. Вашуленко О. В. *Українська мова та читання*: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Київ, Україна: Видавничий дім «Освіта», 2020.

3. Типова освітня програма для учнів 3–4 класів [електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlyapochatkovoyi-shkoli>

Pavlyuk V. I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Cherkasy region, Ukraine*

REFLECTION AS A TOOL FOR ASSESSING STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES ON FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Reflection in the classroom is a joint activity of students and teachers, which allows you to improve the learning process, focusing on the personality of each student. In the pedagogical literature, the term "reflection" can be considered as a synonym for the phrase "teacher research", "practice research", "joint action research", "classroom research", and so on. In the educational context, the term "action research" is widely used [6, p. 7]. If we consider reflection as a "teacher's research", then the teacher himself in the process of reflection can be considered as a subject who conducts research directly and implements the research topic.

Researchers consider reflection in terms of an approach to personal and professional development that allows individuals to research and evaluate their work, track its process, and create their own theories of practice. J. Kitchens and D. Stevens define reflection as «a form of educational research, where a professional, actively involved in practice, is engaged in systematic, deliberate research of some aspects of this practice in order to understand and improve it [8, p. 12]. In reflection as research in action, as an approach to research that establishes a link between research and teaching, each participant potentially informs the other about actions in the process [10]. Reflection as research in action is now accepted as a method in the teacher's professional development program, as this method contributes to changes and understanding of their practical activities in the classroom. D. Avizon and others believe that with the help of reflection teachers have the opportunity to see whether a well-structured plan for their classes, the complexity of their learning environment and organizations of the educational process [5, p. 7].

G. Esteban believes that the use of interactive dialogue in reflection can enhance the effect of real learning productivity. In addition, such dialogue is intensified and maintained with the use of technology in and out of the classroom and helps to improve teaching techniques, increase motivation for students, reduces social distance between both teachers and students and helps to understand the needs of both parties [7].

In modern education, teaching practice is closely linked to reflective practice. As noted by G. Bolton, reflective practice can be effectively carried out in discussion groups or pairs of peers with knowledgeable and skilled facilitators [6, p. 78]. Thus, if earlier reflection was considered an individual activity, today preference is given to the group form of reflection, in which the student acts as a facilitator for others. Group reflection does not focus on one-on-one interactions within a group, but on, for example, the interaction of several students with their group (collective reflection).

Researchers L. Pritoya and others as a result of the study of reflection as an effective tool for teachers concluded that on average 70% of respondents used this tool every day in their lessons. None of the teachers in the questionnaire reported a lack of time as a reason for not reflecting [10].

Domestic researcher O. Ryabchenko notes that in pedagogical practice reflection is an intellectual and emotional activity during which the teacher comprehends his teaching experience in order to get a holistic view of the optimal choice of ways and methods of working in the classroom to obtain quality learning outcomes. Reflection contributes to the professional and personal growth of a teacher. Professional growth is aimed at achieving high qualifications, development of professional skills, optimal choice of teaching methods and tools, achieving high results in professional activities, which leads to professional development. Personal growth involves the development of such professionally significant qualities as analytical skills, critical thinking,

motivation, creativity, value system and more. Personal growth is associated with self-improvement and self-development [4].

Learning a foreign language in primary school is an important stage for students in their subsequent speech activities in senior classes. Reflection for a foreign language teacher in primary school reflects his activity and the activity of his students in the classroom. It is important for each student to respond to their level of language comprehension. Some researchers in their works consider the stages of reflection on foreign language lessons. In particular, O. Pometun considers the following stages of learning on the basis of reflective experience:

1. Recourse to experience as a fixation of what happened, without analysis or interpretation.

2. Appeal to the feelings, experiences that accompany the experience, and their figurative statement.

3. Re-appeal to experience, its rethinking in order to form theoretical principles that act as hypotheses.

4. Presentation of a specific experience as a result of reflection on the experience, gaining new experience [1].

O. Ryabchenko suggests the following examples of pedagogical reflection for a foreign language teacher in primary school:

1. Before planning a separate stage of the lesson:

- What is the purpose of this task?

- What do I want to achieve and what learning outcomes do I plan to get?

Does this fit the purpose of the lesson?

- What instructions should be given before completing the task, how to avoid the use of the Ukrainian language by students and teachers and to make the explanation as simple, clear and accessible as possible?

- What specific lexical units, grammatical structures should be activated / repeated / consolidated / mastered during the task?

- Does this type and level of difficulty of the task correspond to the age and psychological characteristics of the class in which I will teach?

- Is this the optimal type of task to achieve the set goals?

- What form of work would be best for this task?

- What problems may arise during the task and how to avoid them?

2. After the lesson, during the analysis of problem areas.

- What are the learning outcomes? Do they match the forecast?

- Was the selection of this type of task / content / form / method of work effective? If not, why not?

- Was the time distribution optimal? If not, why not?

- Were the instructions clear and enforced by the students? How else could this be done?

- Was it possible to plan the work differently to achieve the set goals?

- What should be changed and what should be borrowed next time during the planning of a similar stage? [4].

Reflection is classified according to its functions: 1) reflection of mood and emotional state (it is advisable to conduct at the beginning of the lesson in order to establish emotional contact with the group and at the end of the activity); 2) reflection of activity (gives the chance to comprehend ways and receptions of work with educational material, search of the most rational (it is carried out at a stage of check of the homework, protection of project works. Application of this kind of reflection at the end of a lesson gives the chance to estimate activity of everyone) reflection on the content of educational material (used to identify the level of awareness of the content of the past) [5, p. 7].

There are many methods of reflection in primary school, including cards with smileys, suns, gnomes (sad, cheerful, serious): "Sun smiles", "Mood thermometer", "Show your thumb" (for a positive assessment of emotional state); "Ladder of success" (measurement of their success in the lesson by the child), "Train of impressions", "Polianka" (assessment of the task complexity or its preferences). The purpose of these types of reflection is to determine the emotional readiness of students to work, the organization of communication between students, their prompt involvement in activities, the formation of self-esteem skills, creating a favorable atmosphere of the lesson, and so on.

The most notable is the reception "Board of academic achievement", which serves as a reflection to determine younger students' skills by themselves. Such a reflection is pre-prepared by the teacher with the indicated topics for study. In such reflective activities, the student can draw on their own, or mark the appropriate smiley for their work on the topic.

Scrapbooking as an effective reflexive technique for group work for high school students involves individual work of each student with the production of a common end product in their groups and discussion of the stages of project work. In scrapbooking project work, each student has the opportunity to demonstrate their own drawings and discuss their roles in the group. In group reflection, it is important to discuss success, or failure, which leads to the development of critical thinking skills. For younger students, useful activities are reflections such as "Teddy Bear", when the teacher draws the outline of a teddy bear on paper and leaves space on its tummy so that children can write or draw their emotions on the lesson or even on a task. Students pass the bear to each other, conveying their emotional state and perception of the lesson material.

Thematic songs as a reflective technique are an effective tool in teaching younger students. The ritual of the beginning and end of the lesson can be a thematic song, rhyming poem or motto. As a reflection at the end of the lesson "Give me five", combined with a thematic motto such as "We worked hard, we are the best. The lesson is over, let's have some rest!>" contributes to the emotional uplift of younger students and allows them to realize the level of their personal contribution to the learning process.

Thus, the teacher's task during reflection is to observe students, whether the new material is useful in the study, what goals should be achieved at this

stage of the topic, whether the student understands why he needs to study the material, how it will be needed in the future, what contribution the student made during the lesson, etc.

So, reflection is an effective tool for primary school teachers on English lessons, as it allows to meet the needs of both parties of the learning process. For the teacher, reflection contributes to the development of critical thinking skills, when the teacher rethinks his teaching experience, forms a holistic view of the techniques and methods of work in the classroom. At the same time, reflection for the student enhances his readiness to complete the task, emotional uplift, self-esteem skills, and develops critical thinking skills when students learn to analyze their own contribution to an individual or group task and summarize their activities in class.

REFERENCES

1. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
2. Рефлексия содержания учебного материала. Режим доступа: <https://studylib.ru/doc/680700/refleksiya-soderzhaniya-uchebnogo-materiala>
3. Рефлексія на уроках у початковій школі: що, навіщо і як? Режим доступу: <https://volosurkhead.ru/korisni-poradi/6074-refleksija-na-urokah>
4. Рябченко Ольга. Педагогічна рефлексія як засіб формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в початкових класах. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу*. Збірник тез доповідей II міжвузівської науково-практичної конференції. С 44-48.
5. Avison, D. E., Lau, F., Myers, M. D., & Nielsen, P. A. (1999, January 1). Action Research. *Communications of the ACM*, 42(1), 94–97. doi:10.1145/291469.29147
6. Bolton, G. (2010) *Reflective Practice: writing & professional development*. London: Sage Publications
7. Garcia Esteban, Soraya & Garcia Laborda, Jesus. (2018). Linking Technology and Reflective Practice in Primary ELT Teacher Education. *Onomázein*. 41. 71-94. 10.7764/onomazein.41.09.
8. Kitchen, J., & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education. *Action Research*, 6(1), 7–28. doi:10.1177/1476750307083716
9. Lowry-O'Neil, C. (2009). Forging research-teaching linkages through action research: An example of facilitating the development of competency in critical reflection. National Academy Third Annual Conference
10. Prietoa L. P. and Paul Magnusonb and Pierre Dillenbourgc and Merike Saara Reection for Action: Designing Tools to Support Teacher Reection on Everyday Evidence Tallinn University, Narva mnt 29, 10120 Tallinn (Estonia); bLeysin American School, Chemin de La Source 3, 1854 Leysin (Switzerland); c Ecole Polytechnique Federale de Lausanne, 1015 Lausanne (Switzerland).

Скрипнікова В. О.
ад'юнкт третього курсу кафедри суспільних наук
*Гуманітарний інститут
Національного університету оборони України
імені Івана Черняхівського
м. Київ, Україна*

АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

На сьогодні провідного значення, набуває освіта та її неперервність для можливості формувати новий погляд на життя, адаптуватись до постійних змін сучасного світу, таких як невизначеність і непередбачуваність та здатність до самореалізації та самоактуалізації, знаходження свого місця у суспільстві незалежно від віку і статі, перетворює особистість на кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця. Освіта виступає як спосіб життя. Динамічна зміна технологій у різних сферах професійної діяльності людини, глобалізація, поглиблення стратегічного партнерства України з НАТО, поширення та розвиток міжнародних контактів, передбачають потребу спілкування у міжкультурному просторі, зумовлюють інтерес до постійного оновлення знань впродовж життя, набуттю нових навичок, розвитку старих. Зокрема, в системі вищої військової освіти, пріоритетного значення набуває застосування в освітньому процесі інноваційних, активних, інтерактивних технологій, поєднанні методів направлених на освіту як молоді так і дорослих.

Неперервна освіта є процесом, що продовжується все життя та процесом, в якому важливу роль відіграє інтеграція й індивідуальних, і соціальних аспектів особистості та її діяльності [2, с.97]. На сучасному етапі розвитку освіти зростає інтерес саме до розвитку, навчання та освіти дорослих. Дослідженням цієї проблеми займаються дослідники в галузі наукового знання – андрагогіки, предметом якої є теорія і методика навчання дорослих людей. Тому є потреба врахування в освітньо-виховному напрямі андрагогічного, суб'єкт-суб'єктного, компетентнісного, розвивального, комунікативного, діяльнісного, культуротворчого, середовищного підходів [5, с.56]. Нагальним питанням андрагогіки постає саме технологізація освітнього процесу. Особлива увага приділяється: розвитку інтересів і переконань, що сприяє адаптації людини до змін у житті; розвитку здатності застосовувати отримані знання з метою вдосконалення діяльності; розвитку особистості у процесі навчання; розвитку навичок самоосвіти і саморозвитку [2, с.148].

Враховуючи вікові критерії більшості майбутніх магістрів військового управління виникає потреба врахування основних андрагогічних

принципів навчання у процесі розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління.

Основні андрагогічні принципи навчання полягають у пріоритеті самостійного навчання: принцип спільної діяльності; принцип опори на досвід учня-дорослого; принцип індивідуалізації навчання; принцип системності навчання; принцип контекстності навчання (з одного боку, переслідує спрямоване на конкретні, життєво важливі для учня цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого – будується з врахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності учня та його просторових, часових, професійних, побутових факторів (умов)); принцип актуалізації результатів навчання (передбачає швидке застосування на практиці знань, умінь, навичок та якостей, які отримав учень у процесі навчання); принцип елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип свідомого навчання [4, с.28-29]. Тобто орієнтуючись на основні андрагогічні принципи навчання, розуміємо, що основною специфічною ознакою андрагогічного процесу виступає проблемно-діяльнісний та інтерактивний характер пізнання, взаємодії і комунікації.

В освітній практиці диверсифікація навчальних технологій дозволяє активно і результативно їх поєднувати через модернізацію традиційного навчання та переорієнтацію його на ефективне, цілеспрямоване. За такого підходу відбувається акцентування на особистісному розвитку майбутніх фахівців, здатності оволодівати новим досвідом творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку вирішення навчальних завдань та ін [3, с.144].

Розглядаючи технології активного навчання як спрямованість на досягнення успіху майбутнього магістра військового управління, слід зазначити, що активне навчання націлено на розвиток когнитивної і перцептивної сфер, та свідоме активне засвоєння інформації. При активному навчанні дорослий є суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі, групі. [4, с.34] Активне навчання спонукає до постійної емоційної включеності, безпосередньої взаємодії (інтерації) між собою, з викладачем або із навчальною програмою (при використанні), що інтенсифікує процес навчання. Застосування активних методів спонукають слухачів до формування або розвитку навичок ефективного спілкування, розвитку умінь аргументації, розвитку здатності аналізувати складні ситуації, що виникають під час міжкультурного спілкування. Активні методи навчання використовуються на різних етапах навчального процесу, а класифікація їх на «імітаційні» та «не імітаційні» дозволяє варіювати у виборі методів. «Не імітаційні» розвивають знання, «імітаційні» допомагають оволодіти вміннями та навиками, значно активізують навчальний

процес. Вони сприяють активній взаємодії студентів і викладачів та активізують навчальний процесу у вищій військовій школі.

Виходячи зі структури змісту навчання дорослих запропонованої Сисоєвою, а саме:

1. Актуальність змісту, мотивація його корисності.
2. Конкретизація: висвітлення проблеми, її практичні та теоретичні аспекти, (якщо можна – багатостороннє).
3. Проблематизація: обговорення протиріч та невирішених питань проблеми.
4. Розгляд можливих розв'язків, оцінка пропозицій.
5. Практична значущість розв'язку проблеми.

6. Можливі шляхи поповнення слухачами знань з проблеми в процесі самоосвітньої діяльності [4, с. 53] розуміємо, що саме застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі вищого військового навчального закладу сприяє вирішенню таких завдань:

розвиток критичного і креативного мислення слухачів;
відпрацювання майбутніми військовими фахівцями практичних умінь розв'язання різноманітних проблем;

набуття досвіду міжособистісної взаємодії та комунікації,
формування культури ділового спілкування [1, с. 164], тому саме, поєднання інтерактивних технологій, кейс-технології та технологій активного навчання сприятиме розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів для ефективного спілкування в міжкультурному просторі.

До основних принципів інтерактивного навчання відносять такі: принцип діалогічної взаємодії; принцип кооперації та співробітництва; принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання [4, с. 37].

Сучасні методи інтерактивного навчання наприклад для розвитку комунікативних навичок, можливо розглядати як комплекси де-кількох технологій (у т. ч. і технологій дистанційного навчання). Наприклад, комплекс технологій з викладання курсу «Лідерство і комунікація у сучасному міжкультурному просторі» може містити в собі такі складові, в основі якого виступає компетентнісний підхід до вивчення основ міжкультурної комунікації; збірник статей і методичних матеріалів, метод ситуативного аналізу (case-study), інтерактивні методи навчання як частина міжкультурної освіти, правила ефективної роботи групи, навчання професійним навичкам (інтерактивні методи навчання); зворотний зв'язок, практичні поради; навчання курсу у системі дистанційного навчання (застосування елементів мікро навчання, інтерактивність у вигляді програмних опитувань для отримання зворотнього зв'язку і контролю засвоєних знань).

Висновок: Отже, врахування андрагогічних принципів є невід’ємною складовою сутності сучасного освітнього процесу у вищій школі, що відповідає характеру динамічних змін у суспільстві, європейським вимогам до підготовки конкурентоспроможних військових професіоналів інноваційного типу. Сучасний зміст вищої військової освіти має спрямовуватися на використання інформаційно-комунікаційних технологій, поширення інтерактивного та методів активного навчання, що забезпечить розвиток міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління на засадах компетентнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітченко А.О. Військова андрагогіка. Навч. Пос. / А.О. Вітченко, В.І.Осьодло, С.О.Поздишев; ред. А.О.Вітченко.Київ: Вид-во НУОУ ім. І.Черняховського. 2019.– С. 283.
2. Марчук А. В. Андрагогіка : навч. посібник. Львів. 2020. – С. 300.
3. Саух П.Ю. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи. Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 319.
4. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих. Навч.-мет. посіб. Київ: Вид-во НАПНУ КУ імені Б.Грінченка. 2011.– С. 320.
5. Сиротенко А. М., Вітченко А. О., Осьодло В. І., Алещенко В. І. Концепція розвитку військово-гуманітарної освіти в Україні. Стаття. Наука і оборона: журнал. Київ: Вид-во НУОУ ім. І.Черняховського. (4) 2020. – С. 57.

СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Бурлака О. В.

аспірант

*Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України,*

вчитель-методист

*Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33
м. Хмельницький, Україна*

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЬЯТЬ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Процес формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху важкий та тривалий. Вірне, глибоке розуміння географічних понять самими учнями відіграє важливу роль у формуванні світогляду у школярів, їх орієнтуванні у навколишньому середовищі та впливає як на свідоме ставлення до природи так і на правильне застосування набутих знань у практичній діяльності з подальшим усвідомленим розумінням шкільного курсу «Географія».

Відомі дефектологи, психологи, сурдопедагоги наголошували на важливості навчання учнів із порушеннями слуху у тісному взаємозв'язку з використанням теоретичних положень про: особливості психофізичного розвитку учнів із порушеннями слуху (Л. Виготський, Ж. Шиф та ін.); умови активізації навчального процесу (О. Речицька та ін.); умови підвищення самостійності учнів у роботі (І. Багрова та ін.); особливості формування усного мовлення (С. Зиков та ін.); особливості розвитку слухового сприймання (Т. Власова та ін.); особливості формування навичок зчитування з губ (Ф. Рау та ін.); використання ЖМ на уроках (Н. Адамюк, Г. Зайцева, С. Кульбіда та ін.); використання диференційованого підходу у навчанні (К. Туджанова та ін.).

Формування нових географічних понять в учнів із порушеннями слуху є важливим однак складним в дидактичному аспекті процесом, позаяк, обмежує можливості сприймання учнями шкільного матеріалу, що призводить до спотвореного або невірного розуміння нової теми (А. Гозова та ін.).

У дослідженнях психологів Т. Розанової, Л. Тигранової, Ж. Шиф виділялася своєрідність засвоєння понять в учнів із порушеннями слуху при осмисленні загальних і одиничних об'єктів і явищ природи та

наголошувалося на необхідності використання всіх збережених аналізаторів при формуванні нових географічних понять. Також вченими було доведено, що школярі із порушеннями слуху плутали загальні і одиничні поняття та замінювали поняття на схожі за змістом чи формою, що у подальшому призводило до руйнування поняття або його невірному застосуванню у практичних чи життєвих ситуаціях самими учнями.

Виникнення труднощів під час сприймання, закріплення і застосування нового географічного поняття, нечітке чи невірне його розуміння школярами із порушеннями слуху створює перешкоди для опанування на їх базі новими поняттями – це порушує формування цілісної системи географічних понять, наслідком якої є неспроможність учнів використовувати такі поняття в практичній діяльності та потребує спеціально організованого навчання, де стадії формування понять мають чітку послідовність (стадія сприймання нового географічного поняття, стадія осмислення нового географічного поняття, стадія закріплення нового географічного поняття та застосування нового географічного поняття у практичній діяльності), з подальшою перевіркою рівня сформованості понять в учнів.

Процес перевірки засвоєних географічних понять в учнів із порушеннями слуху відіграє важливу роль: своєчасне виявлення вчителем помилкового чи викривленого розуміння нового поняття школярами із порушеннями слуху та подальше усунення цих недоліків на наступних уроках є важливою умовою якісної сформованості географічних понять. В якості перевірки рівня сформованості нових географічних понять використовуються показники сформованості (І. Лернер, Н. Морозова, О. Речицька, Т. Розанова, В. Синьов, І. Соловійов та ін.), а саме:

- повнота розуміння географічного поняття;
- володіння географічним поняттям;
- застосування географічного поняття.

За допомогою показників сформованості понять вчитель розробляє блоки завдань (блок завдань для виявлення повноти розуміння поняття, блок завдань для виявлення володіння поняттям та блок завдань для виявлення здатності до застосування поняття у практичній діяльності), які допомагають вчителю встановити рівень сформованості географічних понять з подальшим усуненням недоліків у знаннях, уміннях і навичках учнів.

Перед виконанням завдань діяльність учителя направлена на: прочитування запитання чи завдання; розкриття змісту запитання чи завдання; активізація знань учнів та підведення їх до самостійної відповіді.

Сформованість географічних понять виявлялася за допомогою критеріїв оцінювання знань учнів із порушеннями слуху: не сформоване географічне поняття, частково сформоване географічне поняття, сформоване (повністю) географічне поняття. В якості критерію оцінювання

слугувала якість виконаних завдань за трьома боками. До не сформованого критерію оцінювання знань школярів з предмета «Географія» відносилися учні із порушеннями слуху в яких був сформований малий обсяг географічних понять, що відповідає мінімальному обсягу програмових вимог. До частково сформованого критерію оцінювання знань учнів з предмета «Географія» відносилися учні із порушеннями слуху в яких був сформований не повний обсяг географічних понять, що відповідає основним програмовим вимогам в неповному обсязі. До повністю сформованого критерію оцінювання знань учнів з предмета «Географія» відносилися учні із порушеннями слуху в яких був сформований повний обсяг географічних понять, що відповідає основним програмовим вимогам.

Серед важливих умов, які сприяють виявленню та усуненню частково хибного чи повністю невірного розуміння географічного поняття, є методичне забезпечення уроку різноманітними наочними засобами навчання, які спираються на збережені аналізатори учнів та допомагають компенсувати втрату слуху. До них можна віднести технічні засоби навчання (ТЗН), які розраховані на зорове та слухове сприймання школярами навчального матеріалу (презентації, звукові та екранні посібники тощо); натуральні предмети, що включають у себе муляжі тварин, колекції мінералів, гербарії, різноманітні сорти деревини тощо; репродукції до яких відносяться картини, моделі об'єктів тощо; символічні навчальні посібники до яких належать карти, глобуси таблиці, схеми, атласи, підручники, посібники тощо [2, с. 42-46].

Не менш важливу роль у процесі виявлення та усунення помилкового розуміння нового поняття (наприклад, поєднання одиничних та загальних понять: «тварина» – «вовк») відіграє:

- створення мовного середовища (використання на уроці словесної мови (якщо прийнятно) – вербальної і жестової (ЖМ) – візуальної, де рідною мовою виступає ЖМ сприяє опануванню навчальним матеріалом). Географічні поняття нерозривно пов'язані з мовою, тому мовне середовище є обов'язковою умовою при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Поряд з цим, існує певна категорія учнів, які є тотально глухими і сприймання ними різних акустичних звуків є неможливою, тому для такої категорії школярів потрібно розробити індивідуальний план занять зчитування з губ. Використання на уроках географії жестової і словесної (якщо прийнятно) мов сприяє формуванню географічних понять у школярів з порушеннями психофізичного розвитку;

- врахування особливостей розвитку школярів (порушення слуху, особливості зорової та мовленнєвої модальності, особливості психічного процесу сприймання, усвідомлення і відтворення нових географічних понять в учнів із порушеннями слуху);

– використання на уроках географії всіх мовленнєвих форм (жестової, дактильної, усної (якщо прийнятно), писемної) та розвиток слухового сприймання (якщо учень не тотально глухий) і читання з губ;

– врахування особливостей формування активного і пасивного словникового запасу, яке відбувається за допомогою усіх мовленнєвих форм.

Позаяк, орієнтування у навколишньому середовищі і пристосування до умов життя значною мірою залежить від наявності у школярів уявлень про предмети і явища природи оточуючого середовища, які сформовані на чуттєво-образній основі, що у подальшому стає тією базою на якій учні із порушеннями слуху оволодівають географічними поняттями.

Отже, виявлення рівня сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху складний і тривалий процес і вимагає зусиль як з боку вчителя так і з боку учнів. Встановлення стану сформованості географічних понять за допомогою показників сформованості та швидка і якісна корекція недоліків у сприйманні, засвоєнні та відтворенні цих понять допомагає учням із порушеннями слуху опанувати новими географічними поняттями та вірно застосовувати їх у практичних чи життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлака О. В. Дидактичні аспекти формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху / О. В. Бурлака // Педагогічні науки. Збірник наукових праць, 2016, Вип. LXXI, т. 1. С. 7 – 10.

2. Бурлака О. В. Особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху / О. В. Бурлака // Педагогічні науки. Збірник наукових праць, 2016, Вип. LXX, т. 1. С. 42 – 46.

3. Выготский Л. С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Педагогическая наука и образование, 1996. № 1. С. 5 – 20.

4. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко. К.: УТОГ, 2011. 53 с.

5. Терно С. О. Умови формування наукових понять у учнів на уроках історії // Історія в школі. 2000. № 1. С. 9-12.

Вітюк О. І.
викладач хімії та біології

Швець Т. В.
викладач хімії та біології
*Вінницький технічний коледж
м. Вінниця, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ

Стрімкий розвиток технологій у сучасному суспільстві обумовлює нові стратегічні завдання щодо фахової передвищої освіти України, зокрема принципово нові вимоги до якості підготовки фахівців, що відповідають запитам сучасного інформаційного суспільства.

Нові освітні можливості, які багато в чому є наслідком різкого зростання технічних, комунікаційних та інформаційних можливостей, зумовлених новітніми інформаційними технологіями, спричинили той факт, що дистанційне навчання замість допоміжної і досить другорядної форми навчання (а в ряді ситуацій і здобуття освіти) все більше розглядається, як одна з основних, сучасних і, головне, ефективних форм навчання.

Питанням практики та теорії дистанційного навчання присвячені роботи українських дослідників Дмитренка П., Кухаренка В., Олійника В., Пасічника Ю. та інших. Проте, особливо гостро стоїть питання з викладанням хімії пов'язане, перш за все, з експериментальним характером хімічної науки. Науковці доводять, що особистісний і телекомунікаційний характер навчання – основні ознаки дистанційного навчання (В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, В.А. Трайнев, Є.С. Полат, П.В. Стефаненко, А.В. Хуторской та ін.) [2, с. 54].

Таким чином, впровадження дистанційного навчання при викладанні хімії у закладах фахової передвищої освіти є досить актуальною та нагальною проблемою сьогодення.

Дистанційне навчання – це форма отримання освіти, при якій в освітньому процесі використовують традиційні і специфічні методи, засоби і форми навчання, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях [1, с.16].

Дистанційне навчання має такі характеристики:

– індивідуальний темп навчання – вивчати матеріали можна у власному темпі, незалежно від груп і програм;

– гнучкий графік – матеріали доступні в будь-який час дня і ночі, що вирішує питання високої зайнятості та різниці в часі;

– мобільність – ефективний зворотний зв'язок від викладачів протягом всього періоду навчання.

Дистанційні технології навчання передбачають здійснення взаємодії між учасниками освітнього процесу як асинхронно, так і синхронно в часі за допомогою засобів комунікації [3, с.15].

Для організації дистанційного навчання при викладанні хімії можна використовувати різні цифрові інструменти.

Платформи для проведення навчальних занять, консультацій, зустрічей: Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Skype, Google Hangouts, Webex.

Платформи для поширення домашніх завдань та взаємодії зі студентами: Google Classroom, ClassDojo, Padlet, Jamboard, Realtimeboard (Miro).

Для опитування студентів доцільно використовувати ресурси: Classtime, Kahoot, Google Forms; EDpuzzle, ClassMarker.

Для створення хмарини слів: Tagul, Tagxedo, Wordle, Wordclouds.

Для унаочнення навчального матеріалу з органічної хімії – демонстрації 3d-моделей органічних сполук та їхніх ізомерів можна використати матеріали сайту CHEMSPIDER, ресурсами від PhET з електронними симуляціями. На платформі TEDEd представлено інтерактивну таблицю хімічних елементів. Є можливість прослухати розповіді про історію відкриття і властивості хімічних елементів.

Прикладом різнопланового хімічного інтернет-ресурсу є сайт науково-популярного журналу «*Chemistry and Chemists*» (<http://chemistry-chemists.com/>). Сайт являє собою сукупність кількох взаємопов'язаних, але відокремлених за змістом підрозділів:

– власне науково-популярний хімічний журнал, що існує тільки у електронному форматі та вільно поширюється;

– форум, на якому відбувається обмін досвідом, дискусії та обговорення різноманітних тем з хімії та інших природничих наук;

– архів фотоматеріалів з хімічних лабораторій, робочих місць хіміків, підприємств хімічної галузі тощо;

– відео-архів хімічних дослідів і власний канал на YouTube, що являють собою потужні засоби наочності навчання та популяризації експериментальної і дослідницької діяльності;

– бібліотеку книг з природничих наук у електронному форматі та добірку гіперпосилань на бібліотечні та хімічні ресурси;

– збірки наукового та хімічного фольклору: легенд, пісень, оповідань, анекдотів.

Ряд спеціалізованих комп'ютерних програм, таких як CS Chem3D, CS ChemDraw, ChemSite, RasMol, ISIS DRAW, Symyx Draw, ChemPen, ChemSketch, MarvinSketch, ChemPaster тощо, надають можливість створювати, переглядати, зберігати та досліджувати дво- і тривимірні моделі молекул будь-якої складності у оптимальному кольоровому та геометричному відображенні, вести перегляд створених моделей із будь-якого ракурсу під будь-яким кутом. Створення моделей у таких програмних засобах надає можливість під час перегляду одержувати необхідну додаткову і довідкову інформацію про об'єкт або окремі його складові частини.

Застосування таких ресурсів та можливостей дистанційного навчання при викладанні хімії, дозволяють максимально візуалізувати теоретичний матеріал, адже хімія як наука часто оперує уявними поняттями (атом, молекула, електронна конфігурація, атомна орбіталь, хімічна реакція та інше), що ускладнює її сприйняття. Сутність багатьох хімічних процесів та об'єктів, виконання хімічних експериментів та лабораторних робіт часто не може бути показана наочно інакше, як шляхом демонстрації певних моделей, віртуальних експериментів.

За допомогою дистанційної форми навчання можна брати участь у міжнародних Інтернет-проектах та Інтернет-олімпіадах з хімії, творчих конкурсах.

Очевидно, що формування якісних хімічних знань, умінь та навичок при викладанні хімії, вимагає поєднання теорії при дистанційному навчанні з традиційними засобами навчання, що дає змогу здобувачам освіти відпрацювати практичні уміння та навички на заняттях.

Отже, дистанційне навчання покликане допомогти в глобальному освітньому просторі й спрямоване на глибше розуміння навчального матеріалу з хімії; формування таких компетенцій як: комунікативні (безпосереднє спілкування і за допомогою засобів мережі), інформаційні (пошук інформації з різних джерел та можливість її критичного осмислення), самоосвіти (вміння навчатись самостійно).

Для забезпечення якості освіти оптимальним є поєднання як традиційних, так і нетрадиційних способів викладання дисципліни хімії з використанням можливостей дистанційного навчання, що дає змогу організувати творчу професійно спрямовану діяльність здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захарченко Н. Освіта XXI століття: онлайн чи офлайн? *Методист*. 2020. № 2. С. 14-27.
2. Кухаренко В.М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53 – 67.

3. Мироненко С., Грушицька І. Форми та шляхи удосконалення освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти. *Фахова передвища освіта*. № 2. С. 14-17.

Halatsyn K. O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English for Engineering

Yaroshenko O. L.

Lecturer at the Department of English for Engineering № 2

*National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
Kyiv, Ukraine*

THE ESSENCE OF INTERACTIVE LEARNING AND ITS ROLE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The problem of finding new forms and methods of organising the learning process is not new. Thus, back in the 1980's, the term interactive pedagogy (G. Fritz, Germany) appeared and means such organisation of the learning process, in which its participants become partners and interact with each other. Hence, the notion of the «interactive method» as a way to achieve learning with the direct active participation of the one who is learning became widespread. According to A. Pometun, interactive technologies can be considered as those that are implemented through the active interaction of teachers and students in the learning and educational process and provide an opportunity to organise corporate activities, gain new knowledge, starting from the interaction of two or three people and broader cooperation [3].

The effectiveness of English language learning for future engineers, according to our belief, depends on the constructively chosen theoretical approaches to the development of English language learning methodology and its implementation in pedagogical practice. On the other hand, the analysis of psycho-pedagogical literature indicates that the professional training of students of higher technical institutions should consider the links of engineering activity with the environment, society, humans, i.e. the engineer's activity should be humanistic.

Therefore, among the conceptual approaches to the successful implementation of English language learning in higher technical schools, we identified: systemic, personality-oriented, communicative, humanistic, activity-based

and competence-based approaches, which provide an opportunity to effectively influence the sphere of social-communicative relations and self-realization of the subject.

The essence of innovative methods application in the educational process consists of such an organization of training. Students are active subjects of cognitive activity, and the teacher acts as an organizer, consultant, one of the information sources.

The brainstorming method is productive in learning English. We have defined the general rules of brainstorming: any idea, regardless of its reality, should be listened to; any of the participants can propose one or more ideas simultaneously, so as not to block their imagination; group members should refrain from criticism to the speaker of the idea; after all group members have uttered the ideas, a consistent discussion and elaboration of a standard solution take place; those who disagree with the overall final solution have the right to express a particular opinion at the stage of defending the topic [2].

In learning English through «brainstorming», the conditions of solving such tasks are provided: to master the material creatively; to unite theoretical knowledge with practice; to intensify cognitive-motivational activity.

In the study, we found that English language learning is effective and efficient if it is built on dialogical principles, gives a constant impetus to the mutual development of teachers and students who are equal partners, and at the same time as a means of scientific and cognitive creativity.

REFERENCES

1. Галацин К.О. Особливості формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів / К. О. Галацин // Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. – Луцьк : РВВ Вежа, 2012. – № 8 (233). – С. 54–58.
2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002.

Євдоченко В. С.
студентка II курсу магістратури
Навчально-наукового інституту іноземної філології

Гирин О. В.
кандидат філологічних наук, доцент
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПІДБІРКА ОНЛАЙН СЕРВІСІВ ДЛЯ АВТОМАТИЧНОГО СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ АНГЛІЙСЬКОГО РЕЧЕННЯ

При написанні текстів англійською мовою часто виникають труднощі написання слів або словосполучень з точки зору орфографії та при розстановці знаків пунктуації. Для багатьох із нас вже стало нормою та звичкою «гуглити» таку інформацію, звіряючи правильність написання орфографії, пунктуації в словниках, а також користуватися вже звичними для більшості люду додатками обробки природної мови, наприклад: послугою автоматичного перекладу для іноземних мов, пошуковою системою для швидкого доступу до певної інформації, режимом словника T9 при написанні повідомлень, онлайн перевіркою орфографії в текстовому процесорі тощо.

Особливо гостро постає така проблема при необхідності перевірки слів, текстів, коли пишеш англійською мовою. Навіть за умови, що у людини рівень володіння іноземною (англійською) мовою є високим і вільним – це зовсім не гарантує, що не буде допущення помилок. Особливо неприємні наслідки такої ситуації можуть мати випадки при листуванні, веденні документації або у випадку написання автобіографії, резюме та інших ділових паперів.

Саме для полегшення вище зазначених ситуацій та розв'язання даної проблеми, актуальною є перевірка граматики, орфографії в англійській мові за допомогою автоматичного синтаксичного аналізу, а саме: онлайн сервісів. Головним завданнями яких є максимально швидко та просто перевіряти цілий текст або його частину на наявність і відсутність граматичних і пунктуаційних помилок. Кожен з існуючих таких онлайн сервіс є автоматичною технічною програмою, яка може перевіряти орфографію, граматику та пунктуацію, знаходити в розміщеному в цій програмі тексті документа слова з помилкою та виділяти такі «неправильні» слова кольором, що відрізняється від загального кольору тексту, або ж виділяти помилки методом підкреслювання. Ці технічні програми базуються на *парсингу*; вони полегшують написання та переклад текстів, значно економлять час користувачів, адже виконують синтаксичний аналіз,

опрацьовують автоматичною операцією необхідний в певній ситуації обсяг друкованого текстового матеріалу.

Метою огляду підбірки онлайн сервісів для автоматичного синтаксичного аналізу англійського речення є аналіз їх функціональності та актуальності використання таких програм. При цьому наведена підбірка онлайн сервісів не є вичерпною і може бути доповненою в подальшому.

Синтаксичний аналіз природних мов (він же *парсинг* – від англ. parsing) – часто називають «паличкою-виручалочкою», адже це процес аналізу та автоматичного збору даних, їх структурування з метою збору граматичної структури згідно із заданою формальною граматикою.

В мережі інтернет можна знайти цілу підбірку онлайн сервісів, які допомагають просто і швидко перевіряти тексти на граматичні та пунктуаційні помилки. Але спочатку доцільно вказати перелік, який містить ряд необхідних перевірок такого програмного сервісу – так званий «чекліст».

Таблиця 1

Чекліст граматики: застосування

- для перевірки пунктуації та орфографії – з метою уточнення правильності розставлення розділових знаків і правильності написання слів у тексті;

- для перевірки складного речення, а саме: правильності використання часів;

- для перевірки числа іменника, а саме: перевірки найпоширенішої помилки, адже в англійській та українській мовах число іменника відрізняється;

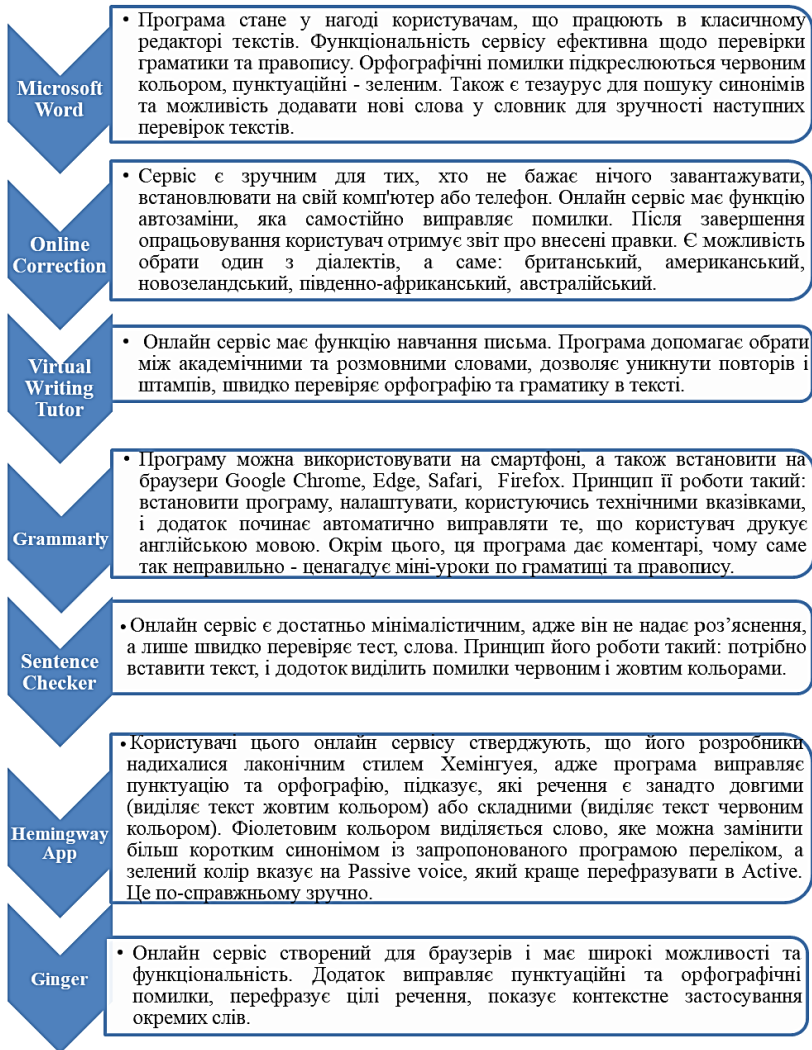
- для перевірки підмета і присудка в реченні з метою уточнення чи узгоджені виконавець та дія;

- для перевірки форми дієслова, а саме: правильності її вибору.

Нами було підібрано та проаналізовано ряд онлайн сервісів та програм, які здійснюють такі перевірки.

Таблиця 2

Підбірка онлайн сервісів та програм для автоматичного синтаксичного аналізу англійського речення



Таким чином, уважно переглянувши та обміркувавши функціональність та обсяг можливостей кожного із представлених вище онлайн

сервісів, можна зробити висновки, що перевірка простих граматичних явищ в текстових процесорах та орфографії в тексті, вже стала звичним щоденним процесом, в той ч як перевірка більш складних мовних явищ досі викликає труднощі у користувачів. Кожен із вище зазначених онлайн додатків значно економить час, є актуальним і корисним, але водночас не ідеальним на сто відсотків, і потребує додаткових дій у контексті синтаксичного аналізу англійського речення, тексту.

Так, перевірка граматики в тексті, що здійснюється за допомогою програмного онлайн сервісу Microsoft Office, може вирішувати вузьке коло граматичних помилок, наприклад: керування й узгодження. Вище вказані програми далекі від ідеалу та від того, щоби знайти і логічно-правильно виправити всі помилки в тексті.

Сфера обробки природної мови наразі є широкою, проте очевидними залишаються напрямки для покращення моделі парсингу, що значно розширить сферу його використання та підвищить результати в галузях, в яких вживається автоматичний синтаксичний аналіз англійського речення, тексту. При поліпшенні автоматичного синтаксичного аналізу природної мови актуальними й незамінними залишаються надбання в обробці морфології та лексики мови. Слід розуміти, який би онлайн сервіс не використовував споживач, йому все одно потрібно виконати ще принаймні одну перевірку додатково, адже всі ці програми є автоматизованими алгоритмами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гирин О. В. Автоматичний синтаксичний аналіз англійського речення: застосування та перспективи. URL: https://revolution.allbest.ru/languages/00923866_0.html (дата звернення 25.10.2021).

2. Синтаксичний аналіз. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Синтаксичний_аналіз (дата звернення 26.10.2021).

3. Шифр «РУБІН» Технології синтаксичного аналізатора: машинне навчання». URL: <https://science.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/6/2020/06/rubin.pdf> (дата звернення 26.10.2021).

4. Кращі сервіси для перевірки англійської граматики. URL: <https://dailyviv.com/news/osvita-i-nauka/krashchi-servisy-dlya-perevirky-anhliiskoyi-hramatyky-94188> (дата звернення 26.10.2021).

ЗАСТОСУВАННЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Традиційну та онлайн-освіту можна і потрібно поєднувати. Їх гармонійну взаємодію називають змішаним навчанням. Змішане навчання нещодавно стало особливо актуальне.

Сьогодні часто вживають фразу "цифрове покоління". Поширювати її почав американський письменник та дослідник у сфері освіти Марк Пренскі. Саме він вперше визначив "цифрове покоління", як таке, що з'являється сьогодні і не тільки вміло використовувати новітні технології, але й очікує на їх постійну доступність у всіх аспектах життя. Сучасні студенти хочуть навчатися швидко, ефективно та мобільно. Один із способів надати їм таку можливість – запроваджувати систему змішаного навчання. Комп'ютерно-орієнтоване, дистанційне, мобільне навчання стає традиційним і призводить до появи якісно нової форми організації навчального процесу – змішаного навчання, яке передбачає оптимальне поєднання згаданих технологій навчання. Використання онлайн-засобів навчання дає змогу здійснити перехід від предметного принципу побудови змісту освіти до створення інтегрованих навчальних курсів, які поєднують у собі засоби різних технологій навчання та сприяють удосконаленню підготовки спеціаліста-землепорядника, формуванню його компетентності, що передбачає не тільки вміння працювати з інформацією, але й приймати самостійні обґрунтовані рішення.

Досвід застосування змішаного навчання в практиці підготовки майбутніх фахівців – землепорядників виявився доволі позитивним та суттєво удосконалює освітній процес.

Змішана форма організації освітнього процесу виявляє цілу низку переваг порівняно з традиційною формою. Значною перевагою також є те, що студенти завжди мають можливість повернутися до відео-лекцій або архіву занять. Окрім цього, з-поміж переваг змішаної освіти йдеться про інтерактивність, мобільність, технологічність освітнього процесу, можливість реалізації індивідуального підходу, вияву креативності.

Для забезпечення змішаної форми навчання в процесі викладання спеціальних дисциплін спеціальності «Геодезія та землеустрій» використовується система Google for Education, яка є безкоштовним інструментом для шкіл, коледжів та університетів з найкращим у своєму класі рівнем безпеки, гнучкою системою управління доступом та політикою

доступу. Завдяки простому налаштуванню, G Suite для освіти спрощує повторювані завдання та полегшує фокус на навчанні. Система оновлюється автоматично, що забезпечує викладачів та студентів найновішими функціями. Система Google for Education, як базова платформа забезпечення змішаної форми навчання дає можливість для розміщення інформаційних матеріалів, призначених студентам для підготовки до занять. При використанні Google Classroom студенти можуть користуватися покликаннями на відеолекції, розміщені в YouTube, озвученими PowerPoint-презентаціями лекцій; інструкційними картками для практичних та лабораторних занять, електронними варіантами рекомендованих підручників, навчальних посібників, словників, довідників тощо, питаннями до заліків та іспитів та ін. З легкістю можна організувати спілкування студентів з викладачем у чаті Meet – це аудіо зв'язок і відео зв'язок у режимі реального часу, демонстрація відеороликів, показ слайдів презентацій, робота з віртуальною дошкою, демонстрація документів із виділенням потрібних частин, обмін та надання доступу до файлів, чат (обмін письмовими повідомленнями в режимі реального часу), демонстрацію робочого столу Windows і відкритих на ньому програм, опитування, які в реальному часі дозволяють зібрати думки студентів, роботу з віддаленим робочим столом для демонстрації матеріалів студентів, відеозапис лекцій. Основна мета онлайн-конференцій полягає в організації взаємодії учасників навчального процесу й контролю за самостійною роботою студентів, що сприяє належній якості навчання студентів. Формат конференції дозволяє обговорити певну проблему з учасниками та отримати коментарі й рекомендації викладача.

Проведення комп'ютерного тестування відбувається за допомогою Google форми, що дає змогу виявити рівень засвоєних знань студентів, проаналізувати помилки та одразу побачити отримані результати тестування.

При використанні певної технології її ефективність потрібно оцінювати не лише з точки зору підвищення рівня навчальних досягнень, але й прийняття її студентами.

Удосконалення освітнього процесу, підвищення якості професійної підготовки сучасних фахівців – землевпорядників, активізація навчальної та творчої форм діяльності студентів залежить від ефективності використання сучасних засобів навчання, зокрема онлайн-засобів. Добір онлайн-засобів треба здійснювати відповідно до мети їх використання та організації відповідних форм діяльності.

Очевидно, що під час змішаної форми навчання значення самостійної роботи студентів значно зростає, окрім цього, змінюється й традиційний статус викладача, який стає консультантом освітнього процесу. За умови відсутності належного зворотного зв'язку між викладачем і студентами,

а також порушення правил академічної доброчесності студентами, виникають серйозні ризики зниження показників якості освіти. Запобігти такій ситуації якраз і покликані синхронні онлайн-конференції з спеціальних дисципліни спеціальності «Геодезія та землеустрій», які дадуть можливість коригувати процес навчання. Поєднання очної форми навчання з своєчасними синхронними онлайн-консультаціями сприяє ефективності вивчення відповідної навчальної дисципліни та підвищує якість освіти загалом. Проведення синхронних онлайн-конференцій вимагає від викладача високого рівня підготовки, насамперед йдеться про технічну й дидактичну складові. Технічна підготовка включає в себе вибір програмного продукту та безпосередню перевірку перед онлайн-консультацією якості роботи апаратного та програмного забезпечення. Обираючи програмний продукт, викладач повинен проаналізувати: якість звуку та відео, список пристроїв, які підтримують відповідне програмне забезпечення, у тому числі мобільних; максимальну кількість учасників; простоту освоєння інтерфейсу. Така перевірка покликана запобігти технічним вадам, що призводять до зниження якості сприйняття й формування негативного ставлення до відповідного сервісу. На мою думку, обов'язково використовувати відео-комунікації під час синхронної онлайн-консультації, які дають можливість викладачу візуально відстежити реакцію студентів.

Отже, сучасні студенти, оскільки тривалий час перебувають у цифровому оточенні, легко засвоюють програмне забезпечення, у великому обсязі використовують інформаційні технології, однак специфіка так званого «кліпового» мислення сучасної молоді, особливості сприйняття інформації та уваги потребують від викладача обов'язково врахування виділених психологічних рис студентів у процесі підготовки як до традиційних занять загалом, так і до синхронних онлайн-конференцій зокрема. Технічно цей процес реалізовувався за допомогою демонстрації екрана та використання віртуальної дошки, що забезпечує належну візуалізацію навчального матеріалу.

Змішана форма навчання стає дедалі актуальнішою в сучасних умовах глобалізації суспільства та епідеміологічної ситуації. Зважаючи на специфіку змішаної форми навчання, синхронні онлайн-конференції стають її обов'язковим елементом. Онлайн-конференції є ефективними лише за умови їх систематичності й дотримання певних вимог до їх проведення, зокрема йдеться про врахування певних психологічних особливостей сучасного покоління студентів як «цифрового», а саме потреби візуалізації навчального матеріалу, його систематизації та узагальнення.

Перспективним видається розробка онлайн-курсів з навчальних дисциплін спеціальності «Геодезія та землеустрій», передбачених відповідними типовими програмами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лобода Ю.Г. Електронні засоби навчання: структура, зміст, класифікація. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/649/492> (дата звернення: 10.03.2018).
2. Назарко І. Використання засобів дистанційної освіти для підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ / І. Назарко // Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 03–04 квітня 2016 року. – Вінниця : Вінницький національний технічний університет, 2016. – С. 11–13.
3. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. – Київ : Міністерство освіти і науки України, 2020. – 58 с.
4. <https://osvita.net/ua/education/>

Мороз О. А.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології

Тарапата Є. В.

студентка магістратури

*Маріупольський державний університет
м. Маріуполь, Донецька область, Україна*

САМОСТІЙНА РОБОТА В КОНТЕСТІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Особистісно зорієнтоване навчання сьогодні є ключовим для середньої освіти, адже воно ґрунтується на принципах антропоцентризму, зосереджує увагу на особистості учня, актуалізує та розвиває його вміння та формує певні навички. На таких же засадах побудовано й концепцію «Нової української школи», у якій наголошують на дитиноцентричному підході, «тобто в центрі освітнього процесу – учні, їхні очікування та потреби, інтереси й життєві пріоритети, які формуються у результаті усвідомлення ціннісних категорій життя» [2, с. 2].

Сутність особистісно зорієнтованого навчання української мови, а також і фразеології, полягає «у створенні оптимальних умов для формування індивідуальної мовної особистості учня» [3, с. 3]. У ході вивчення фразеології учень повинен набути фразеологічної компетентності, тобто оволодіти вміннями пояснювати фразеологізми, уживати їх і створювати тексти, що містять фразеологізми.

Неабияку роль в особистісно зорієнтованому вивченні фразеологізмів відіграє самостійна робота. Самостійна робота – не новий метод навчання, про нього відомо здавна в педагогіці, однак сьогодні його розуміння змінюється. Якщо раніше зауважували на колективній та індивідуальній її формі, то сьогодні більший акцент роблять на останньому вияві. Отже, самостійний – це такий вид діяльності, який спроможний активізувати індивідуальну пізнавальну діяльність учня, мотивувати його до вивчення предмета, спонукати до креативного самовиявлення.

У лінгводидактиці під самостійною роботою розуміють таку, що «потребує від учня достатнього рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності», що «задовольняє процес самовдосконалення та саморозуміння» [4, с. 140]. Під час самостійної діяльності учні вдосконалюють уміння й навички щодо пошуку потрібної навчальної інформації, розвивають творчі здібності.

На думку Ю. Бондаренка, самостійна робота передбачає систему завдань, практично орієнтованих і скерованих на конкретний результат [1, с. 23]. Важливо те, що ці завдання потребують від учня самостійного рішення, що дуже важливо в контексті особистісно зорієнтованої освіти. Крім того, фразеологізми – чи не найкращий матеріал для самостійного опрацювання та індивідуального занурення в цей процес.

Самостійну роботу для вивчення фразеологізмів доцільно використовувати з дидактичною метою – для засвоєння нових знань про ці одиниці, формування вмінь та навичок, узагальнення й систематизації, тобто на всіх етапах навчання. Щодо методики організації самостійної роботи, то тут підтримуємо думку Ю. Бондаренка й виділяємо три її етапи: підготовчий, виконання самостійної роботи, перевірка одержаних результатів [1, с. 24]. Роль учителя на цих етапах різна, вона мінімальна на другому етапі, коли вчитель не заважає учневі розв'язувати певне завдання. Причому навчальна взаємодія передбачає партнерство учасників навчального процесу – учителя й учня, «побудоване на ідеях гуманізму, антропоцентризму, дитиноцентризму, стимулювання до творчості й самореалізації учня як особистості, інноватора, патріота...» [3, с. 3].

Метод самостійної роботи може використовуватися для вивчення фразеологізмів на уроці, а також у позаурочний час. При цьому обсяг роботи буде різний. Наприклад, під час уроку учні в межах самостійного завдання працюють з електронним словником – із метою пошуку та тлумачення фразеологізмів. Індивідуальний підхід у тому, що кожен учень має своє завдання, а саме учитель формулює його так: «Учні! Зараз ви пригадаєте, на яку літеру починається ваше прізвище. На цю ж букву ви шукаєте один приклад фразеологізму в електронному словнику. Запишіть тлумачення. Після цього озвучуєте дібраний приклад». Самостійна робота з лексичним і фразеологічним матеріалом сьогодні неможлива без електронного словника, у зв'язку з чим на початку вивчення

матеріалу учитель повинен ознайомити учнів з офіційними електронними ресурсами, навчити їх користуватися ними.

Один із виявів самостійної роботи в позаурочний час – це виконання домашнього завдання. Під час роботи вдома учню комфортніше, адже «домашня робота не потребує прискороного темпу: дитина здійснює її з урахуванням своїх можливостей» [1, с. 24]. Самостійна робота вдома розширює можливості щодо використання підручників, електронних джерел, ілюстративного матеріалу.

Самостійна робота може бути різною щодо обсягу й тривалості. Завдання, що виконуються на уроці, тривають кілька хвилин; домашню роботу учень виконує 30-60 хвилин. Є й тривалі завдання, наприклад, завдання з розвитку мовлення, проєктна діяльність, проведення наукового дослідження в Малій академії наук тощо. Тривалі завдання доцільні в старших класах, на уроках повторення і систематизації знань із фразеології.

Уроки зв'язного мовлення мають місце протягом усього періоду навчання української мови. Слід їх залучати й у ході систематизації й узагальнення знань із фразеології або інтегрованого навчання. Такий вид роботи учні виконують самостійно, виявляючи свої креативні вміння. Учитель добирає індивідуальні завдання, зорієнтовуючи учнів самостійно працювати, знаходити власний варіант рішення. На основі фразеології слід запропонувати написати есе, формулюючи завдання таким чином: «Оберіть ключове слово-іменник (серце, чобіт, глек та ін.. Знайдіть із ним фразеологізм (серце не камінь). Розгорніть фразеологізм до есе, описуючи ситуацію, що в основі фразеологізму. Обсяг 100-150 слів)».

Творче мислення учнів формує і проєктна діяльність, і вона реалізується в межах самостійної роботи й максимально використовує можливості учнів. Проєктування на уроках мови дозволяє учневі «виявити себе, випробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь і показати публічно результат...» [5, с. 13]. Учень зацікавлений у виконанні проєкту, адже сам обирає завдання відповідно до його теми. Важливим у цьому виді діяльності є те, що учень презентує результати виконаної роботи, традиційно у вигляді аудіо– чи відеопрезентації. Окремий фразеологізм може стати джерелом проєкту. Наприклад, це може бути інфографіка, що відтворює через малюнки ситуацію, що в основі фразеологізму.

Особливим видом самостійної роботи є написання наукової роботи в межах Малої академії наук. Це завдання потребує особливих зусиль від учня і розвиває дослідницькі вміння. Учитель як науковий керівник повинен коректно і грамотно скоординувати наукові пошуки учня, ознайомити з етапами наукової роботи. Наукова робота з фразеології – спроба глибше опанувати фразеологічні одиниці, зануритися в

теоретичні аспекти цих явищ. Під час її виконання відбувається розвиток особистості учня, його творчо-пошукових і дослідницьких умінь.

Таким чином технологія особистісно орієнтованого навчання використовує як один із найважливіших методи самостійної роботи. Цей вид діяльності дозволяє оптимально врахувати інтереси учнів і скерувати їх на розв'язання завдань із фразеології. Самостійна робота з фразеології розвиває здатність критично мислити, робити власні спостереження і подавати їх у певних результатах – виконаних завданнях, написаних есе, створених проєктах та проведених наукових дослідженнях. У свою чергу, самостійне виконання завдань оптимізує процеси запам'ятовування фразеологізмів і як наслідок доречного їх уживання за певної комунікативної ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Ю. Самостійна робота як спосіб реалізації загальнодидактичних та методико-літературних завдань. *Дивослово*. 2018. № 1. С. 2-6.
2. Дроздовський Д. Виклики й перспективи реформування сучасної освіти в Україні. *Дивослово*. 2018. № 1. С. 23-27.
3. Кучеренко І. Особистісно зорієнтоване навчання – домінантна модель реалізації концепції «Нова українська школа». *Дивослово*. 2018. № 10. С. 2-4.
4. Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Попова Л. О., Нікітіна А. В., Мордовцева Н. В. Словник-довідник з української лінгводидактики / За заг. ред. М. Пентилюк. Х.: Видавнича група «Основа», 2016. 172 с.
5. Полінок О. Проектна діяльність як ефективний засіб навчання старшокласників української мови: теоретичний аспект. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 4. С. 11-14.

Остапчук В. В.

аспірантка кафедри, соціальної освіти та соціальної роботи
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРОЗВИТИКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У педагогіці і Викладач (соціальний працівник) її проблема саморозвитку розглядається в рамках Я-концепції (Е. Еріксон), проблеми

людського «Я» і самовизначення особистості (І.Кон, К. Роджерс та ін.), самовизначення особистості (Н.Бітяновата, Л.Кулікова ін.), самовиховання особистості (А.Захарова, І.Харламов та ін.).

Особистість людини в гуманістичній Викладач (соціальний працівник)ії – це неповторна унікальна цілісність із закладеними спочатку, з народження потенціалом, спроможністю до саморозвитку як реалізації своєї людської сутності. Але головна лінія саморозвитку, по К. Роджерсу, це не реалізація творчих потенціалів людини, а зміцнення віри, довіри до себе, підвищення самоповаги і цим самим зближенням з ідеальним «Я».

Особистісно-центрований підхід, розвинений К. Роджерсом, робить акцент на ролі фасилітатора, що володіє емпатією, конгревентністю, який відкритий новому досвіду і цим сприяє їх росту. Гуманістична Викладач (соціальний працівник)ія ґрунтується на переконанні, що кожен індивід цінний, гідний і має можливості до самостійного позитивного особистісного зростання, якщо надати кожному право самому вибрати свій індивідуальний шлях саморозвитку.

У гуманістичної концепції К.Роджерса і А. Маслоу людина представлена як центральний суб'єкт, який ініціює та організує процес власного розвитку, а особистість є центром власного розвитку, що включає джерела і рушійні сили розвитку. Тому головною рушійною силою особистісного зростання, згідно з К.Роджерсу, А. Маслоу, є вроджена тенденція організму до особистісної автономії, самоактуалізації [5; 6].

За К.Юнгом, особистісний ріст реалізується шляхом індивідуації, як процес самореалізації особистості, що забезпечує її духовне і фізичне зростання, де спонукальними механізмами індивідуалізації є Еґо і самість. За В.Міляєвою, – шляхом внутрішньоособистісних інтенцій і взаємопов'язаних соціально-детермінованих цілей, де основними мотивами особистісного зростання є тенденція до самоствердження і комплекс неповноцінності.

У роботах багатьох зарубіжних і вітчизняних Викладач (соціальний працівник)ів (Дж. Бюджентал, Р.Мей, В. Франкл та ін.) особистісний ріст розглядається як екзистенціальний процес, який базується на феноменологізації в межах внутрішнього, суб'єктивного світу індивіда.

Саморозвиток особистості – інтегративний процес багатогранного самоусвідомлення і самозміни. І в сучасній науці існують різні підходи до структури цього процесу. Одні автори вважають цей процес трьохкомпонентним, наприклад, І.Харламова включає самопізнання, саморегуляції, самореалізацію, по А. Мудрику, – становлення самосвідомості, самовизначення, самоствердження. О.Газман в саморозвиток особистості включив процеси самовизначення як вибір і свідому постановку цілей, самореалізацію як творчу реалізацію своїх цілей і самореабілітацію як вміння відновлювати потреби і енергію.

У сучасній педагогіці дія педагога розглядається як спонукання особистості до саморозвитку: «діяльність педагога ... створює об'єктивну ситуацію, при якій можливі розвиток і саморозвиток особистості» [3, с.129]. Виходячи з цього, можна припустити, що освітнє середовище спрямоване, насамперед, на формування готовності студентів до саморозвитку і є його кінцевою метою: «Викладання створює умови до самоорганізації, яка спрямовує особистість на саморозвиток» [4, с. 168] .

У юнацькому віці відбувається помітний розвиток психіки і професійних можливостей людини. Активізації цих процесів сприяє робота з вивчення і виконання алгоритмів саморозвитку, зокрема, алгоритмів раціонального запам'ятовування: «Студентський вік, за твердженням Б.Ананьєва, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини ... За час навчання при наявності сприятливих умов у молоді відбувається розвиток всіх рівнів психіки... Для успішного навчання необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема, сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів тощо» [1, с.48].

Для найбільш ефективної повноцінної навчальної діяльності та майбутньої професійної діяльності студенти повинні не тільки вчитися, а й навчатися організації процесу саморозвитку: «Навчальна діяльність для студентівської молоді виступає як найважливіший засіб самоосвіти, саморозвитку здібностей» [2, с.53].

Аналіз наукової літератури доводить, що для підвищення ефективності саморозвитку в процесі пізнавальної діяльності необхідно орієнтувати студентів на реалізацію умов ефективної самоосвіти, що сприяє їх ефективному саморозвитку.

Узагальнюючи наявні в науковому знанні уявлення про сутність саморозвитку особистості, ми можемо сформулювати базисне визначення поняття. Під саморозвитком ми розуміємо процес виникнення і реалізації готовності особистості до прояву здатності самостійно ставити і вирішувати завдання по її самовизначенню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Викладач (соціальний працівник)ическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека.// Викладач (соціальний працівник)ия личности в трудах отечественных Викладач (соціальний працівник)ов. Хрестоматия. – СПб., 2000. – С.48-54.
2. Захарова А.В. Викладач (соціальний працівник)ия формирования самооценки. М., 1993. – 202 с.
3. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск, 1997. -315с.

4. Майбородюк Н. Д. Саморозвиток в особистісно орієнтованому просторі / Н. Д. Майбородюк // Педагогіка вищ. та серед. шк. : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 29. – С. 167-172.

5. Маслоу А. Самоактуалізація. *Викладач (соціальний працівник) ія личности* : тексти. Москва, 1982. 110 с.

6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 479 с.

Sinna L. Y.

Associate Professor at the Department of Philology,
Translation and Strategic Communications

Miahka M. M.

Senior Lecturer at the Department of Philology,
Translation and Strategic Communications
*National Academy of the National Guard of Ukraine
Kharkiv, Ukraine*

USING MODERN TOOLS OF ASSESSMENT IN ELT AT NANGU

Taking into account that industrial revolution has affected the roles for which today's students will be prepared and assessed, lecturers of the National Academy of the National Guard of Ukraine (NANGU) have to adapt this processes by using different modern tools.

Students need feedback in order to grow academically and to guide them as they learn new skills and information. This feedback comes from the student, lecturers and fellow students, and digital assessment tools should help to make this process more efficient and effective.

According to the survey that was conducted in our educational establishment the most important thing of a lesson for a lecturer is gaining objectives and for a student/cadet is being assessed. Assessment plays inevitable role for learners. For them it is like a measurement of their own knowledge, progress, skills, academic strengths and weaknesses.

Forced distance learning due to pandemic has become an additional challenge for all participants in the educational process, namely in assessment.

During remote learning teachers of NANGU faced with three main challenges of online assessment:

- the impact of physical distance between a teacher and a student/cadet;
- adaptation of using technology, platforms for communicating with students/cadets;
- workload and time management.

But after making some efforts it was successful development of an assessment system with the several modern e-tools. Bearing in mind that there are two main types of assessment: formative and summative, teachers of EFL tried to take into account the peculiarities of them during the implementation in digital learning environment. The specificity is following:

- *Formative assessment* checks the quality of your material, gives insight into knowledge students possess for taking a test. The general goal is to monitor student learning to provide feedback. It helps to identify the strengths and weakness of your students, tracks the progress (to measure small parts of the learning).

- *Summative assessment* evaluates the extent to which the most important outcomes has been reached at the end of the course (unit, term, program). The general goal is to measure the effectiveness of learning and the benefits on a long-term base.

Assessment tools that are used widely at the NANGU are the following:

- Online MyEnglishLab. This is interactive environment, where cadets/students can learn outside class, practice speaking, listening, reading and writing round-the-clock in an interactive environment. In MyEnglishLab assessment is built into each activity, so lecturers don't need to test cadets/students in order to monitor performance. In addition lecturers can use the MyEnglishLab gradebook to see where cadets/students need improvement and personalize their learning process. Common error reports show how the learners are performing, so the lecturers don't need to guess about what they're finding difficult.

- The next primary way in which digital learning tools help with feedback is through automatically graded quizzes or tests. Quizzes are a way to test the knowledge of cadets/students. Online quizzes that are used at NANGU are: Quizlet (www.quizlet.com); Kahoot (www.getkahoot.com), Gimk it (www.gimkit.com); Poll Everywhere (www.polleverywhere.com); Google Forms (Google app). Also NANGU has a local digital system like Moodle where all students/cadets should take test on each Module of the English. The assessment of such test is automatic (answers are inserted in the programme), so it saves time of teachers and reduces the chances to get subjective evaluation.

Among all of the diversity of modern tools that are handy and useful, it is important to remember not to overwhelm cadets/students and to leave the space for teacher-student/cadet communication.

The perspectives of further research lie in a more detailed analysis of some concerns as plagiarism, cheating, adjustment of time or date during online assessment.

Тімашова О. А.
викладач вищої категорії,
викладач-методист

*КЗФПО «Новобузький фаховий педагогічний коледж»
м. Новий Буг, Миколаївська область, Україна*

ДИСТАНЦІЙНИЙ ФОРМАТ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Педагогічна практика є важливою складовою освітнього процесу, що підвищує рівень підготовки та визначає готовність до самостійної професійної діяльності.

Сучасні інформаційні технології дають змогу підняти на вищий щабель та вдосконалити ефективність освітнього процесу. Під час реформування освіти у вищих навчальних закладах фахової передвищої освіти розроблена концепція дистанційної освіти, що передбачає використання різноманітних технологій.

Процес підготовки кваліфікованих вчителів з кожним роком потребує вищого рівня вимог до майбутніх фахівців, змінюються зміст і завдання педагогічної практики.

У період дистанційного проходження практики студенти набувають досвіду поєднання методів навчання, професійних якостей, навичок творчого ставлення до викладання предметів.

Пропонуємо заходи, які допоможуть у дистанційному проходженні практики: засоби надання методичного матеріалу студенту; засоби контролю успішності студента; засоби консультації студента викладачем; засоби інтерактивної співпраці викладача і студента; можливість швидкого доповнення курсу новою інформацією, коригування помилок.

У нашому закладі найефективнішими та простими для підключення є такі програми як Moodle, Google Classroom і Microsoft Teams. Саме вони допомагають планувати навчальний процес, створювати курси та паралельно спілкуватися з кількома студентами. Якщо ж немає можливості швидко впровадити систему керування навчанням, завжди придуть на допомогу такі комунікаційні платформи як Zoom, Meet, Viber. Вони дозволяють здійснювати груповий дзвінок, спрощують передачу завдань, студенти і викладачі мають можливість спілкуватися в режимі онлайн та швидко з'ясувати всі питання. Методисти надсилають студентам необхідний навчальний матеріал, інструкційні картки у форматі Microsoft Word, Excel, а також посилання на інтернет ресурси, де можна ознайомитися з інформацією, необхідною для виконання практичного завдання. У процесі роботи викладачі відповідають на запитання студентів, надають необхідні консультації.

Для перевірки умінь і навичок з практики та можливості виставлення об'єктивної оцінки, студенти проходили тестування за допомогою освітньої платформи Classroom.

Навчальна практика зі спеціальності «Початкова освіта» – перший етап практичного ознайомлення студентів з обраною професією вчителя, формування компетенцій та здатностей успішно розв'язувати професійно-педагогічні завдання в умовах Нової української школи.

Завдання пробної практики для студентів 3,4 курсів у зв'язку з карантинном були адаптовані методистами так, щоб студенти змогли якісно їх виконати в умовах дистанційного навчання. За допомогою онлайн-сервісів Google Classroom, Zoom, Meet студентам було надано методичні вказівки та індивідуальні консультації, запропоновано використовувати освітні IT-проекти «Всеосвіта», «На урок», «Освіторія» та інші, на яких студенти мали змогу долучитися до перегляду вебінарів, аналізу позитивного досвіду учителів початкових класів.

Студентам було запропоновано декілька завдань : переглянути навчальний відеоконтент; проаналізувати відеоуроки, розміщені на сайті та YouTube-каналі Нової школи. Виконати різноманітні завдання інтегрованого курсу «Українська мова та читання», проаналізувати електронні підручники для НУШ за програмами О. Савченко та Р. Шияна ; запропонувати власні ідеї на розвиток критичного мислення дітей молодшого шкільного віку та мотивацію їх до навчання.

Інше завдання передбачало опрацювання ротаційної моделі «Щоденні 5» та складання на цій основі детального опису проведення «Щоденних5» в НУШ за наданими викладачем рекомендаціями. У доборі дидактичних засобів для власних розробок студенти проявили ініціативність та педагогічну винахідливість, продемонстрували навички креативного мислення.

Запропонували використовувати під час проведення «Щоденних5» різноманітні педагогічні прийоми, засоби та інноваційні методики: настільні ігри, Куб Блума, «Мікрофон», «Шість цеглинок Лего», «Рафт», саморобні наочні посібники і навчальні картки .

Практика «Перші дні дитини в школі» – складова практичної підготовки студентів педагогічного коледжу. Студенти 4 курсу проходили практику в перших класах НУШ.

В умовах карантину спостереження у школі були поєднані із практичними семінарами, відеоуроками для студентів у коледжі. Разом із методистами практики проводили «Ранкове коло», розглянули особливості організації ефективного і безпечного освітнього середовища, зрозуміли будову інтегрованого курсу «Українська мова та читання» та своєрідність оцінювання першокласників.

Здобувачі освіти фахового педагогічного коледжу ознайомилися з особливостями періоду адаптації дитини до нових умов у перші дні її

перебування у школі, прийомами заохочення учнів до діяльності, стимулювання пізнавальної активності; з організацією освітнього середовища у класі та навчальними осередками, виробленням правил класу, формуванням спільних цінностей, плануванням роботи вчителя в перший тиждень, проведенням ранкових зустрічей, розробкою та впровадженням правил і рутин, зі специфікою роботи вчителя з батьками першокласників на початку нового навчального року.

Вчителі Нової української школи поділилися зі студентами ефективними прийомами та видами робіт в адаптаційний період, досвідом роботи з першокласниками, тонкощами створення атмосфери прийняття, довіри, зацікавленості, бажання слухати одне одного, висловлюватися, адже зараз закладаються основи для усної взаємодії учителя з учнями та учнів між собою.

Дистанційне проходження переддипломної практики внесло свої корективи у формат її проходження. Студентам запропоновано записати відеоуроки та демонструвати їх на доступних учням платформах.

За підсумками дистанційного проходження переддипломної практики, студенти повинні виконати всі завдання, оформити та дистанційно здати звіт з проходження переддипломної практики на платформі Zoom Video Communications.

Методист практики на початку і після її завершення провела онлайн конференції на е-платформі Meet. Мета конференції – розкрити специфіку вивчення інтегрованого курсу «Українська мова та читання» та підбити підсумки роботи студентів.

Основними ознаками дистанційного проходження практики є високий професіоналізм, прагнення до співробітництва, самоствердження і високий рівень комунікації.

Зважаючи на нові виклики перед критичним мисленням викладача та студента, потрібно звертати увагу на вибір інструментів онлайн-спілкування та прагнути до уникання розпорошення сервісів і платформ, що використовуються (ідеальна формула: 1 викладач = 1 месенджер + 1 сервіс відеоконференцій + 1 освітня платформа).

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII) ст. 51
2. <https://ru.osvita.ua/vnz/73500/>
3. <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-0-8127-vprovadzhennya-distanciynogo-prohodzhennya-pereddiplomnoi-praktiki-yak-forma-innovaciynogo-zmistu-navchannya-ta-vimoga-suchasnosti>
4. <http://mltk.co.ua/wpcontent/uploads/2020/04/>
5. <https://www.kadrovik01.com.ua/news/4101-chi-mojna-pd-chas-karantinu-brati-studentv-na-praktiku>

Хохуля Г. М.

студентка II курсу магістратури

Науковий керівник: **Гирин О. В.**

кандидат філологічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

АВТОМАТИЧНИЙ СИНТАКСИЧНИЙ АНАЛІЗ ГРАМАТИЧНО НЕПРАВИЛЬНИХ РЕЧЕНЬ

Постановка проблеми. Часто терміном «синтаксис» без диференціації називають синтаксичну структуру мови, існуючу поза і незалежно від нашої свідомості, а вчення про синтаксичну структуру мови є добре відомим розділом лінгвістики.

В українській мові граматична форма слова, його зв'язок з іншими словами в реченні виражається в основному закінченнями. Таким чином, зміна порядку слів у реченні в українській мові не призводить до зміни смислових відносин між членами речення:

Мисливець застрелив вовка.

Вовк, застрелений мисливцем.

Застрелив мисливець вовка.

В англійській мові мало граматичних закінчень, суфіксів, і відносини між членами речення в основному виражаються строго певним порядком слів.

Тому довільний рух слів у реченні англійською мовою призводить до зміни значення речення, а іноді і до нісенітничі:

The hunter shot the wolf. Мисливець застрелив вовка.

The wolf shot the hunter (!) Вовк застрелив мисливця.

Технологія автоматичного аналізу тексту є необхідною для створення розмітки і вирівнювання корпусів паралельних текстів, широко використовуваних системами зберігання перекладів.

Однією з основних причин стримуючих розвиток систем, що використовують граматичний синтаксичний аналіз, є складність у супроводі граматики, зокрема, додавання нових правил. Кількість правил, необхідних для проведення синтаксичного аналізу, обчислюється сотнями, підтримувати які є вкрай складним завданням, тим більше що зі збільшенням їх числа нелінійно зростає і складність супроводу. Автоматична генерація дозволила б зменшити працю лінгвістів на етапі генерації правил, а в ідеалі, взагалі його виключити, змістивши їх працю на контроль за несуперечливістю правил, їх цілісністю і повнотою. Успішне виконання цього завдання дозволило б прискорити створення правил для

синтаксичного аналізу і синтезу, збільшивши економічну ефективність процесу.

Автоматичний аналіз тексту є перспективним напрямком, оскільки він є основою для розуміння будь-якої мови. Аналіз спрямований на виявлення відносин між членами пропозиції, встановлення смислового значення, членства пропозиції. Автоматичний аналіз тексту забезпечує використання комп'ютерного синтаксису. Він спрямований на виявлення синтаксичних структур у тексті та їх формалізованого представлення. Реалізація в таких системах процедур упорядкування тексту до мінімальних синтаксичних пар слів, пов'язаних певним типом синтаксичних відносин: координацією (між членами предикативної пари – суб'єктом і присудком), координацією, управлінням або адаптацією. При цьому місцеві системи використовують методи прямих компонентів або аналізу контактних слів у реченні, розроблені представниками американської описової лінгвістики. Інтегровані системи використовують методи граматики залежностей, розроблені представниками генеративної лінгвістики, які спрямовані на виявлення найбільш важливих і залежних слів у тексті, незалежно від їх положення в реченні.

Висновки. Однією з найбільш важливих завдань синтаксичного аналізу є перевірка граматики. І реалізація автоматичного синтаксичного аналізу здійснюється у двох підходах. Перший підхід з використанням граматики безпосередніх зв'язків, а другий з використанням граматики залежностей. Характерним показником цього методу перевірки граматики є те, що програма, що аналізує текст, може виділити існуючі граматичні помилки в реченні, але не завжди може повідомити користувачеві, який саме тип помилки. Для цього програмі потрібні додаткові правила, які можуть аналізувати граматично неправильні речення. І таке покращення автоматичного синтаксичного аналізу природної мови вимагає розуміння від програми надбання в обробці лексики та морфології.

Часнікова О. В.

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу географії та економіки

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

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОНОМІКИ В ПЕРІОД ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Серед першочергових сфер та ініціатив цифровізації України поширення цифрової освіти. Цифровізація (діджиталізація) сучасної освіти являється один із найбільш важливих напрямків покращення якості дистанційного навчання. Тому у 2021 році важливим є впровадження положень Концепції цифрової трансформації освіти і науки, розвиток Всеукраїнської школи он-лайн та підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників [2, с. 11].

Окремі питання цифрової трансформації освітньої політики, висвітлені у працях О.Г. Кузьмінської, Т.В. Нанаєвої, М. Жалдака, М. Леценко, П. Матюшко. Однак, незважаючи на проявлений науковою спільнотою інтерес, питання впровадження цифровізації в сучасний освітній простір під час географії з метою реалізації ключових компетентностей все ще потребують більш детального вивчення.

Дистанційний режим навчання в період карантину, нові вимоги до забезпечення освітнього процесу стали викликом для вітчизняної системи освіти і ще більше загострили проблеми, пов'язані з упровадженням засобів цифровізації в освітній процес, які й раніше здебільшого були відомі педагогам та управлінцям. Цифровізація передбачає принципово новий формат освітнього середовища, в основі якого цифрові технології, що забезпечують зручні та доступні сервіси і платформи для підвищення конкурентоспроможності, більш ефективної взаємодії усіх учасників навчального процесу, підвищення його прозорості, підвищення ролі інтелектуальної власності, розвитку цифрових навичок.

Під терміном «цифровізація» розуміють комплекс заходів щодо ретворення педагогічних процесів на основі впровадження в навчання і виховання інформаційної продукції, засобів, технологій. Для забезпечення дистанційного навчання учитель географії може використовувати блог, що може стати одним із прийомів оцінки власної професійної компетентності [1, с. 146].

У викладанні географії особливе місце займають карти. Учитель використовує їх для формування картографічної компетентності. Кількість картографічного матеріалу, необхідного для проведення сучасного уроку, величезне. Можливості традиційних географічних карт істотно

розширюють інтерактивні карти, як новий тип інтерактивних засобів навчання (сайти Scientific Vizualization Studi, World Wind, Інтернет-сервіси Globe, Google Maps, Google Earth). Комп'ютерна програма «Конструктор інтерактивних карт» надає вчителю можливість самому створювати інтерактивні карти і завдання для учнів. Головною перевагою такого плакату його інтерактивність: читач може знайомитися з інформацією в будь-якому зручному для себе порядку і відкривати тільки потрібні йому матеріали.

На уроках географії, для зацікавлення учнів та підвищення мотивації навчання вчителем можуть бути використані наступні Інтернет-ресурси:

- геосервіси – Scientific Vizualization Studio, Earth Nullschool;
- веб-ресурси для поглиблення знань з географії – ATLAS for the END of the WORLD, Windy, Earth;
- онлайн-ігри для вивчення географії – Seterra, ClassMarker.

Впровадження сучасних ГІС-технологій у навчальну картографію забезпечить удосконалення навчального процесу, ефективну підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Традиційні географічні вміння набувають нового рівня при залученні просторових цифрових технологій (uDIG, QGIS, Whitebox GAT, GRASS GIS, Saga GIS, gvSiG, ILWIS, MapWindow GIS). Перевагами використання ГІС на уроках географії є швидка візуалізація інформації. Повноцінному використанню ГІС-технологій на уроках географії перешкоджали недостатня технічна база та відсутність підключення до мережі Інтернет, але можливість користуватися сучасними мобільними телефонами та встановлення мобільних додатків докорінно змінює ситуацію.

Засоби цифровізації на уроках економіки дозволяє значно активізувати пізнавальну діяльність учнів. На уроках економіки доречним є робота з інтернет ресурсами та сервісами такими як: Studystack, Puzzles, PurposeGames, Padlet – для навчання та LearningApps – для узагальнення чи перевірки знань. Відео-уроки на каналі YouTube, можна рекомендувати до використання на уроках або для самостійного перегляду школярами з таких тем, як «банківські карти», «платіжний термінал», «банківський переказ», «права споживачів».

На уроках економіки також корисним є використання таких сервісів для створення презентацій як Prezi, PowToon, хмари тегів: tagxedo.com. imagechef.com. wordArt.com – для постановки теми, мети уроку, проблемного питання, епіграфу уроку, вивчення нових термінів їх економічного визначення та класифікації, для контролю та закріплення знань, для фронтальної індивідуальної, інклюзивної роботи.

Висновок. Отже, проведено можливість навчання географії та економіки засобами цифровізації. Встановлено, що в сучасних умовах доречним є використання в освітньому процесі таких інформаційних технологій, як мультимедійні презентації, електронні словники,

довідники, енциклопедії, засоби візуалізації (відео, анімація, графіка, таблиці), які дозволять краще, доступніше і повніше передати суть географічних об'єктів, процесів, закономірностей і допоможуть у розумінні складних економічних понять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кохановська О. В., Філончук З. В. Блог як середовище професійного розвитку вчителя географії та економіки. *Організація освітнього процесу з використанням електронних технологій навчання* / за заг. ред. Л. Л. Ляхощької. Київ. 2017. С. 145–148.
2. Часнікова О. В. Випробування часом: від концепції до реальної практики навчання географії в дистанційному вимірі. *Географія та економіка в рідній школі*. 2020. № 6. С. 8–13.

NOTES

NOTES

NOTES

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ
учасників міжнародної
науково-практичної конференції

«ДОСЛІДЖЕННЯ РІЗНИХ НАПРЯМІВ
РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ»

19–20 листопада 2021 р.

м. Одеса

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

Підписано до друку 22.11.2021 р. Здано до друку 23.11.2021 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 9,03.
Наклад 100 прим. Зам. № 2311-21.