Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки
Відділ дидактики
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Польсько-українська науково-дослідницька лабораторія психодидактики
імені Яна Амоса Коменського
Київський університет імені Бориса Грінченка
Педагогічний інститут
Університет Саскатчевана (Канада)
Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна (Білорусь)
Вища школа бізнесу та наук про здоров'я в м. Лодзі (Польща)
Вища школа професійної освіти імені Я. А. Коменського у м. Лєшно (Польща)
Гродненський державний університет імені Янки Купали (Білорусь)
ГУО «Гродненський обласний інститут розвитку освіти» (Білорусь)
Казахський національний педагогічний університет імені Абая (Казахстан)

Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи

Матеріали
Першої міжнародної науково-практичної
Інтернет-конференції
(18 квітня 2019 року, м. Київ)

Київ–2019

УДК 37.02:005.745](082.1)

Схвалено до друку на засіданні відділу дидактики
Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(протокол від 04.04.2019 р. № 4)

Редакційна колегія:
Васьківська Г. О. (голов. ред.), Бібік Н. М.,
Косянчук С. В., Осадченко І. І., Шелестова Л. В.

Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи : матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць [за наук. ред. Г. О. Васьківської]. Київ : Фенікс, 2019. 268 с.

УДК 7.02:005.745](082.1)

До збірника увійшли матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи». Основна тематика представлених доповідей відповідає напрямам роботи конференції: теорія освіти і навчання; сучасні освітні інновації; методика навчання в сучасному освітньому середовищі; технологізація освіти: проблеми, ідеї, шляхи розв'язання; сучасні підходи до формування змісту освіти; компетентність як показник якості освіти в сучасній школі; діагностика ефективності процесу навчання.

Для науковців, аспірантів, магістрантів, викладачів і студентів вищих закладів освіти, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, усіх тих, хто причетний до освітньої галузі.

За достовірність фактів, прізвищ, наведених дат, найменувань, цифрових даних відповідальність несуть автори публікацій.

© Відділ дидактики
Інституту педагогіки
НАПН України, 2019.
© Автори матеріалів, 2019.

З М І С Т

Вступне слово **9**

Бібік Надія. Навчальна взаємодія як чинник соціалізації молодших школярів *(Україна)*..... **10**

Васьківська Галина. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб реалізації трисуб'єктної взаємодії у старшій школі *(Україна)*..... **13**

Величко Людмила. В очікуванні нового атрактора *(Україна)* …..... **17**

Клинков Георги. Коучинг-система как инструмент реализации образовательно-поведенческой парадигмы *(Болгарія)*…..... **20**

Козак Людмила, Козлітін Денис. Підготовка майбутніх педагогів до проектної діяльності з використанням цифрових технологій *(Україна)*..... **22**

Локшина Олена. До питання про моніторинг упровадження компетентнісного підходу в шкільну освіту країн Європейського Союзу: орієнтири для України *(Україна)* **25**

Назаренко Тетяна. Методичне забезпечення навчання економіки у закладах загальної середньої освіти *(Україна)*..... **26**

Осадченко Інна. Обґрунтування поняття «дидактична система» у контексті сучасної початкової школи *(Україна)* **29**

Пометун Олена, Гупан Нестор. Технологія розвитку критичного мислення як інноваційне педагогічне явище *(Україна)* **32**

Савченко Олександра. Формування рефлексивної позиції молодшого школяра у навчанні *(Україна)*..... **35**

Степанюк Алла, Грубінко Василь, Колесник Марина. Інноваційні підходи до формування змісту природничої освіти школярів *(Україна)* **37**

Шелестова Людмила. Сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання *(Україна)* ……..... **40**

Szulich Piotr. Facebook: до проблеми особистісної ідентичності *(Польща)* **42**

Januś Stanisław, Rejman Józef. Аксіонормативність системи освіти і ціннісні ідеали особистості *(Польща)* **45**

Колев Иван. К вопросу о новом этапе современной глобализации *(Болгарія)* **47**

Барановська Олена. Педагогічні технології профільного навчання за філологічним спрямуванням: принципи реалізації *(Україна)* **50**

Беседа Наталія. Організаційно-методичні основи диференційованого фізичного виховання студентів технічних спеціальностей *(Україна)* **52**

Бондаренко Неллі. Культурна компетентність як проблема української лінгводидактики *(Україна)* **55**

Васьківська Олена. Уміння діалогічного спілкування як чинник розвитку особистості у процесі педагогічної взаємодії *(Україна)* **58**

Ващенко Лідія. До питання зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання на базовому рівні *(Україна)*..... **60**

Волошко Лариса. Оцінювання професійних компетенцій студентів як складова забезпечення якості вищої освіти *(Україна)* **63**

Вороненко Тетяна. Використання міні-проектів під час викладання курсів за вибором *(Україна)* **66**

Гривко Антоніна, Жук Юрій. Дослідження впливу функціонально-варіативних чинників на результативні показники тестування з української мови *(Україна)* **68**

Жукова Алла. Міжпредметні зв'язки – ключовий чинник осучаснення педагогічних технологій профільного навчання *(Україна)* **70**

Zakharchuk Nataliia. Academic Culture Differences *(Канада)* **75**

Ивлева Надежда. Развитие духовной культуры молодежи и туристичная уникальность казахского языка – объект и предмет современных исследований *(Казахстан)*..... **77**

Кизенко Василь. Технології інтерактивного навчання як інструмент педагогічної взаємодії *(Україна)* **80**

Косянчук Сергій. Феноменно радикалізований конструкт як особистісно-соціальна детермінанта реалізації педагогічних технологій *(Україна)* **83**

Кравчук Ольга. Провідні ідеї еколого-економічного спрямування у процесі реалізації профільного навчання *(Україна)* **86**

Кришмарел Вікторія. Потенціал філософії та релігієзнавства в ліцеях України *(Україна)* **88**

Малієнко Юлія. Якість історичної освіти як показник компетентнісно орієнтованого навчання історії старшокласників *(Україна)* **91**

Мамоєв Біналі. Збереження та розвиток освіти Казахстану – інваріантні умови формування майбутнього країни *(Казахстан)* **93**

Мартиненко Валентина. Художні і нехудожні тексти у змісті читацької діяльності молодших школярів *(Україна)* **95**

Матяш Надія. Компетентнісний підхід до конструювання варіативного складника профільної середньої біологічної освіти *(Україна)* **98**

Мороз Петро. Система дослідницьких завдань практикуму «Історія України в джерелах» як засіб формування історичної предметної та ключових компетентностей старшокласників *(Україна)* **100**

Наконечна Аліна. Зв'язне мовлення як поняття і ресурс суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі початкової школи *(Україна)* **103**

Нікольська Ніна. Типи двомовних шкіл у США *(Україна)* **106**

Омаров Кайрат, Алдажарова А. Т. Туристично-краєзнавча діяльність і підготовки фахівців у галузі туризму *(Казахстан)* **109**

Онопрієнко Оксана. Дидактико-методичні вимоги до розроблення інструментарію оцінювання результатів навчання у початковій школі *(Україна)* **111**

Пономарьова Катерина. Особливості змісту початкового курсу мовно-літературної освіти в новій українській школі *(Україна)* **114**

Ремех Тетяна. Зміст і умови ефективного навчання учнів громадянства *(Україна)* **117**

Шевченко Антоніна. Підготовка менеджерів освітніх організацій до забезпечення психологічного здоров'я *(Україна)* **119**

Алдабергенова Айнур, Омарова Гульнар. К вопросу о научной картине мира в языковом сознании: лингвокультурологический акцент *(Казахстан)*..... **122**

Ахмад Олена. Зміст навчання арабської мови гімназистів у контексті розвитку їх громадянської компетентності *(Україна)* **125**

Бобер Марія. Навчальна діяльність молодших школярів: особливості формування громадянської компетентності *(Україна)* **128**

Бойко Тетяна, Ходорич Оксана. Викладання зарубіжної літератури: проектні технології та міжпредметні зв'язки *(Україна)* **131**

Бровко Катерина. Роль спецкурсів у формуванні корпоративної культури студентів *(Україна)* **134**

Вашуленко Оксана. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання *(Україна)* **137**

Джигора Наталія. Сучасні підходи до навчання турецької мови в концепті Нової української школи *(Україна)* **139**

Дзененко Олександра. Формування соціальної компетентності молодших школярів на уроках «Я у світі» *(Україна)* **142**

Діденко Галина. Індивідуалізація як ефективний спосіб реалізації профільного навчання *(Україна)* **144**

Євтушенко Олена. Інтегрований курс «Природничі науки»: інваріантні завдання, варіативність реалізації *(Україна)* **147**

Жиденко Тамара. Контрастивна лінгвістика як синхронно-порівняльне дослідження мовних систем *(Україна)*..... **150**

Zięba-Kołodziej Beata. Статеве виховання – виклик сучасного суспільства *(Польща)* **153**

Замаскіна Поліна. Соціальне партнерство як засіб підвищення якості гімназійної освіти *(Україна)* **155**

Іванченко Тетяна. Формування духовно-моральних цінностей молодших школярів у процесі навчання *(Україна)* **157**

Ігнатенко Ельвіра. Естетична платформа ранніх новел Гофмана «Кавалер Глюк» і «Крейслеріана» як прояв взаємопроникливості та взаємодії різних видів мистецтва *(Україна)* …..... **160**

Калиновська Ірина. Загальна характеристика дослідження професійної підготовки майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах *(Україна)* **162**

Карпенко Зоя. Уроки японської мови: культурно-мовні цінності Країни Вранішнього Сонця у діалозі культур *(Україна)* **165**

Карповець Уляна. Формування моральних цінностей у молодших школярів засобами казки *(Україна)* …..... **168**

Коблик Віталій. Виховання у студентів педагогічних закладів вищої освіти ціннісного ставлення до праці *(Україна)* **171**

Кузіна Оксана. Використання медіаресурсів у процесі театрально-ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку *(Україна)* **173**

Кузницька Ірина. Ціннісні орієнтації дітей молодшого шкільного віку: особливості формування у процесі педагогічної взаємодії *(Україна)* **176**

Липа Ванда. Ефективність освітнього середовища гімназії: предметні знання і міжпредметні зв'язки *(Україна)* **179**

Майор Ольга. Особливості управління науково-методичною роботою у закладах загальної середньої освіти *(Україна)* **182**

Масловська Людмила. Освітні інновації у навчанні української мови *(Україна)* **185**

Маханькова Вікторія. Нова українська школа: роль і функції практичного психолога в умовах реалізації Державного стандарту початкової освіти *(Україна)* **189**

Миленкевич Юлия. Маркетинговые коммуникации в системе образования Республики Беларусь *(Білорусь)* **192**

Мілюк Катерина. Підходи до навчання китайської мови у педагогічній системі Київської гімназії східних мов № 1 *(Україна)* **194**

Моргун Інна. Професійна компетентність учителя-логопеда як показник якості освіти *(Україна)* **197**

Мороз Ірина. Принципи добору історичних джерел до практикуму «Історія України в джерелах» *(Україна)* **200**

Москвічова Діана. Соціальна компетентність молодшого школяра: деякі аспекти аналізу поняття *(Україна)* **202**

Науменко Марина. Сучасні освітні інструменти у формуванні конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти *(Україна)* **205**

Новікова Юлія. Розвиток ритмічного відчуття та звуковисотного слуху учнів на уроках музичного мистецтва засобами використання інноваційних технологій навчання *(Україна)* **208**

Орішак Людмила. Мультипрофільне навчання: здобутки, переваги, перспективи гімназії № 290 м. Києва *(Україна)* **210**

Пашко Наталія. Формування пізнавального інтересу молодших школярів у процесі навчання як психолого-педагогічна проблема *(Україна)* **214**

Подгорний Геннадій. Перська мова як джерело пізнання етнічної ментальності та культурно-мовних цінностей іранців в освітньому середовищі гімназії *(Україна)* **216**

Поліщук Аліна. Особливості використання технологій інтерактивного навчання у закладах дошкільної освіти *(Україна)* **219**

Проскура Оксана. Освітня дипломатія: визнання інноваційності педагогічної системи для освіти України XXI століття *(Україна)* **222**

Савченко Михайло. Проблема реалізації інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів: комплексний підхід *(Україна)* **225**

Саліх Саліх Абд. Залучення носіїв арабської мови як чинник розвитку комунікативних стратегій учнів старшої школи *(Україна)* **228**

Самохіна Наталія. Синтез мистецтв на уроках зарубіжної літератури як поліфункціональний педагогічний засіб *(Україна)* **230**

Сахно Оксана. Тренінг – одна із форм методичної роботи із педагогами *(Україна)* **233**

Сегеда Жанна. Дидактичний потенціал курсу «Література Сходу» у системі профільного навчання гімназистів *(Україна)* **237**

Скиба Галина. Формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників як умова реалізації особистісно орієнтованого навчання *(Україна)* **239**

Спіріна Леся. Розвиток наукового мислення і формування морально-громадянських цінностей учнів на уроках хімії *(Україна)* **242**

Стаховська Оксана. Упровадження елементів е-навчання у закладі загальної середньої освіти *(Україна)* **245**

Таран Валентина. Міжпредметна інтеграція на уроках художньо-естетичного циклу: особливості реалізації *(Україна)* **247**

Тиндирика Олена. Міжпредметні зв'язки на уроках історії як засіб формування компетентностей учня *(Україна)* **250**

Трушина Юлія. Організація проектного навчання у початковій школі *(Україна)* **253**

Ухіна Надія. Турецька мова як джерело розвитку культурно-мовних цінностей та комунікативної компетентності гімназистів у педагогічній системі іншомовної освіти *(Україна)* **255**

Ушакова Тетяна. Розвиток учнівської творчості і національно-патріотичне виховання засобами української мови та літератури *(Україна)* **259**

Чепурна Інна. Особистісний розвиток молодшого школяра у процесі реалізації методу проектів *(Україна)* …..... **262**

Шкарабура Яна. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності молодших школярів *(Україна)* **264**

ВСТУПНЕ СЛОВО

Кожне суспільство володіє тими здобутками, які воно досягло у своєму розвиткові. Поступ будь-якого суспільства залежить від розвитку кожного громадянина. І найбільшу роль у цьому розвиткові має відігравати освіта. Якою має бути сучасна освіта? Яким має стати заклад загальної середньої і вищої освіти, щоб його випускники були успішними? Ці питання в епоху інформаційного суспільства є ключовими. Відповісти на них можливо лише завдяки спільним зусиллям усіх, хто опікується освітньою галуззю.

Відділ дидактики Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України започатковує Міжнародну науково-практичну Інтернет-конференцію «Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи».

Адже саме дидактика як теорія освіти і навчання неперервно розвивається шляхом дослідження історії освіти, узагальнення світового досвіду, найактуальніших проблем психології, філософії і багатьох інших наук. Водночас дидактика як фундаментальна наука інтегрується з багатьма науками, саме тому виникли психодидактика, лінгводидактика, медіадидактика. Отже, і теорія, і практика, і перспективи освіти є проблемою дидактики і саме вона має бути фундаментом у процесі розв'язання цих проблем.

Приємно зазначити, що у цьому збірнику відображено результати сучасних досліджень у галузі освіти, проведених як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Широко презентується практичний досвід викладачів вищої школи і педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

Учасники конференції – досвідчені науковці і ті, хто тільки починає свій шлях у науці. Сподіваємося, що започаткована Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи» слугуватиме ресурсом для обміну думками і знаннями з освітньої теорії і практики, що звісно, сприятиме виробленню нових орієнтирів у розвитку системи освіти України.

Галина Васьківська,
зав. відділу дидактики

НАВЧАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Бібік Надія,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Категоріальний статус поняття «взаємодія» окреслено в філософських, психологічних, педагогічних студіях.

У *філософському* сенсі взаємодію розглядають у межах парадигми «взаємообміну»: обміну цінностями, новою інформацією, досвідом, діяльностями, враженнями; як процес впливу суб'єктів одне на одного, їх взаємну зумовленість і взаємозаміну, взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування окремих груп і індивідів.

У координатах *психологічних* шукань кожен з учасників взаємодії у формі співпраці досягає мети лише через спільні зусилля, тобто індивідуальні цілі досягаються лише за умови досягнення цілей іншими учасниками взаємодії. У випадку, коли не співробітництво, а конкуренція лежать в основі взаємодії, індивідуальні цілі досягаються за умови недосягнення їх іншими учасниками.

«Розвиток власного «Я» не може здійснюватися без інших людей, тобто без соціального оточення. Кожна людина, зокрема учень молодшого шкільного віку, будує своє «Я» на сприйнятих реакціях інших людей, з якими вона вступає в контакт. Через відносини з іншими, через їх оцінки людина розуміє, якою вона є (теорія дзеркального «Я»), розвиваючись, особистість стає більш вимогливою у виборі індивідів, які виконують роль дзеркала, та здійснює добір зразків, впливають на неї.

Сутність процесу сприйняття індивідом інших особистостей – знаходимо в теорії «узагальненого іншого». Узагальнений інший – це загальні цінності та стандарти поведінки групи, що формують у членів групи індивідуальний образ. Усвідомлення «узагальненого іншого» відбувається через процеси «прийняття» ролі та «виконання» ролі. Під час прийняття ролі – відбувається спроба перебрати на себе поведінку особистості в іншій ситуації чи в іншій ролі, наприклад, у дитячих іграх у сім'ю. Виконання ролі – це дії, пов'язані з реальною рольовою поведінкою.

Еріксон так характеризує період молодшого шкільного віку: «Діти вчаться виконувати індивідуальні завдання, наприклад, читати, <...> і працювати спільно в групі – брати участь у діях, що виконуються всім класом. Вони засвоюють стосунки з учителем та іншими людьми. Діти починають проявляти інтерес до реальних життєвих ролей: пожежника, льотчика, лікаря.

Як стверджують учені, на цьому етапі головне, що в цей період діти починають засвоювати (і відтворювати у своїй уяві) справжні ролі дорос-

лих. Якщо дитині не вдається перебороти цю кризу, вона відчуває себе неповноцінною» (Бех І., Ельконін Д., Давидов В.).

Життєві цикли дослідники пов'язають зі зміною соціальних ролей, з набуттями нового статусу, із відмовою від попередніх звичок, оточення, дружніх зв'язків, зі зміною способу життя.

Починаючи новий життєвий етап, людина змушена навчатися. Цей процес, який складається з двох етапів, безпосереднього пов'язаних між собою, – учені визначають як десоціалізація та ресоціалізація.

Під десоціалізацією розуміють процес відмови від старих цінностей, норм, ролей і правил поведінки, а під ресоціалізацією – засвоєння нових цінностей, норм, ролей та правил поведінки замість втрачених.

У нас, коли соціум втрачає узвичаєні канони, соціальні запити, суспільні інтереси, життєві стратегії характеризуються певною роздвоєністю, виникають компромісні подвійні конструкції (Андреєв А.)

Якісно нове соціальне поле, яке формується в нашому суспільстві, потребує цілеспрямованого дослідження в усіх аспектах: методологічному, соціальному, психологічному, педагогічному.

Як *педагогічне* явище соціалізація досліджується як стихійний процес, що може здійснюватися у референтних групах, шляхом контакту індивіда з іншими в різних обставинах: у сім'ї, у колі дорослих і ровесників; в освітній, ігровій та інших діяльностях.

Аналіз змісту результатів соціалізації в Програмних документах освіти дає змогу окреслити їх склад, а саме:

• *комунікативний*, який охоплює багатоманітність форм і способів здійснювати комунікацію в різних обставинах спілкування, передбачає здатність взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати і досягати спільних цілей;

• *пізнавальний* або *когнітивний* як система соціальних уявлень, узагальнених образів; розуміння доцільності соціальних знань, норм, їх значення в житті суспільства;

• *поведінковий* – сфера діяльності або моделі поведінки, які засвоює дитина і застосовує відповідно до правил, норм, звичаїв, приписів, своєрідних табу і застережень, які функціонують у суспільстві; узгодження власних потреб з потребами інших людей з метою уникнення конфліктів, застосування норм поведінки, які відповідають чинному законодавству і спрямовані на виконання громадянських обов'язків;

• *ціннісний*, що охоплює вибіркове ставлення дитини до цінностей суспільства, привласнення тих із них, які значущі для неї; формування оцінних суджень щодо власної поведінки та поведінки інших людей.

Встановлено, що набуття соціальної компетентності забезпечується шляхом взаємодії індивіда з середовищем.

Учень засвоює соціальний досвід взаємодії, інтегруючись в систему навчальних зв'язків; з іншого боку – активно відтворює ці зв'язки, реалізуючи себе як особистість.

У нашому дослідженні визначено принципову відмінність навчальної взаємодії від інших форм співпраці учнів, виокремлено варіанти і динаміку форм навчальної взаємодії учнів як послідовного руху «від залежності

до самостійності» (Виготський Л.). Спочатку – залежності від інструкції, від вимог учителя – до самостійного розв'язання проблем.

З'ясовано, що в процесі навчання на уроці з предмета «Я досліджую світ», який реалізує громадянську і соціальну освітні галузі, вчителі, як правило, організовують різні варіанти співпраці учнів. Переважна увага надається фронтальним видам, коли дається завдання, спільне для всіх учнів.

В організації диференційованих і індивідуалізованих видів співпраці, які передбачають взаємодію учителя і групи, учителя – групи – класу, учителя – групи – учня, учителя – учня, учня – учня; рідко беруться до уваги різні навчальні і комунікативні можливості учнів, спрямованість завдань на розвиток певних соціальних якостей, необхідність їх ускладнення, потенціал для налагодження системи взаємин у дитячому соціумі, які можуть стати результатом спільної діяльності учнів у різних формах взаємодії.

З огляду на домінантний зміст предмета «Я досліджую світ» розроблено види завдань, які передбачають виникнення ситуацій навчальної взаємодії, соціально й особистісно значущих для учнів, що зумовлюють їх просування у засвоєнні норм і правил життя в суспільстві, в соціальних мікросоціумах (сім'я, група, клас).

Ми виходили з того, що зміст завдань має забезпечувати безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу, урізноманітнювати форми взаємодії учнів в навчальних ситуаціях.

Отже, апробовані етапи і види діяльності учнів спрямовувались на оволодіння учнями нового досвіду, створення ситуацій спілкування, активних дій на основі узгодження позицій з «іншими», накопичення вражень, які можуть спонукати учнів до формулювання важливих життєвих правил, що стосуються умінь співпрацювати, співпереживати, узгоджувати свої дії, домовляючись, досягати бажаного результату.

У результаті експериментального навчання доведено, що постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ, людей, вчинки, поведінку, дає змогу їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій, забезпечує ефективну взаємодію учнів під час розв'язання навчальних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г., [та ін.]. *Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя* / [за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі]. Київ : ІЗМН, 1997. 136 с.

2. Навчаємо демократії: Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та прав людини для вчителів / [Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер]. Пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко. Київ : Основа, 2011. Т. 1. 164 с.

3. Васьківська О. Діалогічні уміння як засіб формування соціальної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. *Дидактика: теорія і практика :* зб. наук. праць. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 94–99.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ТРИСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Васьківська Галина,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки
НАПН України, м. Київ, Україна

Сучасне інформаційне суспільство вимагає, щоб освіта давала людині нові життєві стратегії, життєву компетентність, сприяла мобільності її соціальної поведінки, адже це дасть змогу особистості долати кризові ситуації, вибирати свій шлях у професійному зростанні.

У дидактиці змінюються уявлення про систему засобів навчання, їх роль у процесі навчання, зумовлені комп'ютеризацією. Відкривається нова, недосліджена галузь дидактичного знання.

Постає необхідність врахування «кліпового мислення» сучасної людини у зв'язку з побудовою процесу навчання в інформаційно-освітньому середовищі.

Процеси навчання у старшій школі сьогодні не мисляться без опанування як учнями, так і вчителями продуктів інформаційних та комунікаційних технологій.

Технологізація освітнього процесу сприяє вільному доступу до сучасних ІКТ і технологій інтерактивного навчання. Рівень навичок користування ІКТ детермінує освітній процес у старшій школі. Серед педагогічних технологій саме інформаційно-комунікаційні мають значний потенціал забезпечення освітньої діяльності і її самооцінки, наближеної до адекватної. Сьогодні спілкування в Інтернеті (чати за інтересами; соціальні мережі – «Facebook», «Pinterst», «Instagram», «YouTube», «Twitter»; інше) стає не тільки популярним і доступним. Таке спілкування дедалі більше стає технологічним, потребує швидкого опанування ІКТ-продуктів. У результаті опитування 1013 випускників загальноосвітніх навчальних закладів ми з'ясували, з якою саме метою вони використовують ресурси світової павутини (табл. 1).

Таблиця 1

Цілі використання Інтернету

Варіанти відповідей	Частота	У % до тих, хто відповів
Спілкування в різних мережах	743	74,00
Пошук навчальної інформації	727	72,41
Відпочинок (релаксація) (музика, фільми, шоу)	664	66,14
Пошук інформації за вподобаннями (кулінарія, автомобілі, спорт, живопис тощо)	613	61,06
Інформація про різноманітні новинки, ознайомлення з поточною інформацією	557	55,48
Скайп-діалоги	442	44,02
Користування електронною поштою	411	40,94

Варіанти відповідей	Частота	У % до тих, хто відповів
Читання анекдотів, гумористичних творів	335	33,37
Пошук інформації, потрібної для виконання майбутніх професійних обов'язків	312	31,08
Блукання мережею Інтернет (нецілеспрямований контент-аналіз)	246	24,50
Поповнення своєї електронної бібліотеки художніми творами	224	22,31
Пошук інформації про товари/послуги	224	22,31
Пошук нових комп'ютерних ігор чи розваг	209	20,82
Граю в комп'ютерні ігри он-лайн	194	19,32
Моніторинг вакансій з метою працевлаштування (тимчасового заробітку)	177	17,63
Здійснення он-лайн шопінгу	158	15,74
Відвідування сайтів державних, громадських структур тощо	125	12,45
Пошук однодумців, партнерів для реалізації нових ідей, проектів, ініціатив	103	10,26
Участь у форумах, конференціях	99	9,86
Пошук інформації на теми сексу, еротики	96	9,56
Ведення блогів, віртуальних щоденників, свого сайту	53	5,28
Створення сайтів на замовлення, поширення реклами тощо	44	4,38

Звісно, переваги Інтернету очевидні: можливість швидко знайти потрібну інформацію з будь-якого куточка світу, прочитати необхідну літературу, поспілкуватися зі своїми однодумцями на різні теми.

З'ясовуючи джерела, з яких старшокласники черпають знання, ми визначили основні складові, які детермінують їх освітню діяльність (було опитано 432 учні; табл. 2).

Таблиця 2

Джерела інформації, з яких старшокласники черпають знання

Джерела інформації	Частота	У %
Книги, ЗМІ (ТБ, радіо, преса)	321	74,31
Батьки	248	57,41
Інтернет	221	51,16
Урочна діяльність	185	42,82
Друзі	169	39,12
Групи за інтересами	40	9,26
Навколишній світ	8	1,85

На останньому місці в табл. 2 знаходиться позиція «Навколишній світ» – 1,85%. Не таким вагомим виявився показник «Групи за інтересами» – 9,26%. Це вказує на те, що учні не навчені здобувати знання з усьо-

го, що оточує їх у повсякденному житті, а групи за інтересами втрачають свою традиційну цінність. З іншого боку, ми не бачимо, що ІКТ опинились у пріоритеті як інструменти для здобуття учнями знань.

За результатами контент-аналізу ми дійшли висновку, що у світі на ІКТ покладають значні надії не тільки в економіці чи політиці, а, передусім, в освіті. В Інтернет-ресурсі «Information and Communication Technology (ICT) and Education» зазначається, що вимоги сучасного суспільства водночас надають унікальну можливість для системи освіти; традиційне навчання – накопичувати і згадувати інформацію з певних галузей знань, а нині воно має відповідати на виклики, пов'язані з підготовкою молодих людей до інтеграції і успіху в суспільстві та економіці; відбувається трансформація знань у нові ідеї і програми життєдіяльності людини, а нові технології є інструментами, що можуть бути використані для поліпшення більшості галузей освіти; інформаційні та комунікаційні технології мають виняткове значення для майбутнього освіти[1].

Дослідник Charles Buabeng-Andoh, оглядаючи публікації з проблем ІКТ, звертає увагу на комп'ютерну компетентність учителів/викладачів, учнів/студентів, яка визначається як можливість обробляти широкий спектр комп'ютерних додатків, що слугують різним цілям, проте, більшість педагогів, якщо не негативно, то принаймні, нейтрально ставляться до інтеграції ІКТ у викладання та навчання, адже їм бракує відповідних знань і навичок[2 (с. 139)], тож підвищення кваліфікації є ключовим чинником для успішної інтеграції комп'ютерів у навчання в класі. У результаті аналізу автор доходить висновку, що ефективна інтеграція технологій в практику класної роботи є більшою проблемою для вчителів ніж підключення комп'ютерів до мережі; для успішної інтеграції ІКТ в навчання слід оптимізувати особисті, інституційні та технологічні чинники[2 (с. 147)].

Нашу увагу привернула публікація Igwe Sylvester Agbo «Factors Influencing the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching and Learning Computer Studies in Ohaukwu Local Government Area of Ebonyi State-Nigeria». Автор зазначає: дослідження останніх років показують, що інформаційно-комунікаційні технології є ефективним засобом для надання освітніх можливостей, але більшість учителів не використають цю технологію як система навчання й не інтегрують технології у свою навчальну програму[3 (с. 71)]; ефективна інтеграція ІКТ у системи навчання набагато складніша, ніж надання комп'ютерів і забезпечення підключення до Інтернету[3 (с. 72)]; персональні характеристики учителів – це важливий чинник того, як легко вони приймають інновацію[3 (с. 74)].

За результатами наших досліджень зроблено деякі висновки щодо ефективності експлуатації комп'ютерних технологій у процесах навчання учнів і їх самонавчання. Неналежне забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютерною технікою, брак відповідних навчальних програм і недостатнє володіння й застосування їх учителями позначаються на організації процесу вивчення предметів. Водночас малодослідженими залишаються дидактичні завдання, що їх можна розв'язувати за допомогою засобів комп'ютерних технологій. Передусім це стосується професійної діяльності учителів. Не випадково колектив молодих дослід-

ників Southern Utah University, Cedar City, Utah, USA, & Hokkaido University of Education, Asahikawa, Japan, вивчаючи вплив середовища ІКТ на стосунки вчителів та інтеграцію технологій у Японії і США, констатує, що «використання технологій в елементарній аудиторії стає усе важливішим у глобальному суспільстві[4 (с. 29)], але зазначає: «компанії по усьому світу обмінюються технологіями, але багато шкіл, що готують робочу силу для майбутнього, не роблять те ж саме»[4 (с. 31)]. Так, ідея інтеграції ІКТ у викладання і навчання створює суперечність між педагогікою і технологією. Освоєння навичок ІКТ – це не єдина проблема, але використання набутих навичок для поліпшення викладання і навчання викликає серйозне занепокоєння. Інтеграція ІКТ у педагогіку має бути такою, щоб це поліпшувало навчання через нову культуру, орієнтовану на учня. Це також сприяє пошуку й дослідженню, сприяє співпраці, мотивує і залучає учнів. Використання ІКТ не тільки дає змогу перейти від репродуктивної моделі навчання до незалежної, автономної, але й сприяє ініціації, творчості та критичному мисленню. Учителі повинні використати технології, розробляючи уроки, важливо, щоб технологія стала частиною і їх навчання. Необхідно вивчити взаємозв'язок між методами, знаннями вчителів і низкою їх навичок, що пов'язані із застосуванням ІКТ у класі[5 (с. 97)].

Вільне володіння ІКТ, достатньо професійне застосування засобів цих технологій допомагатиме вчителеві тримати під контролем «реальність уроку», тож він (учитель) не залишиться за межами «тут і тепер», а буде інтегровано задіяним в інтеракційних процесах суб'єкт-суб'єктної і трисуб'єктної взаємодії. За таких умов ІКТ стають помічниками-посередниками у передачі важливої професійної інформації учням, формують ключові групи компетентностей старшокласників як майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Information and Communication Technology (ICT) and Education. URL: http://www.basiced.org/wp-content/uploads/Factsheets/Technology_fact_sheet.pdf

2. Buabeng-Andoh Charles. Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT).* 2012. Vol. 8. Issue 1. Pp. 136–155. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084227.pdf

3. Agbo Igwe Sylvester. Factors Influencing the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching and Learning Computer Studies in Ohaukwu Local Government Area of Ebonyi State-Nigeria. *Journal of Education and Practice.* 2015. Vol. 6. #7. Pp. 71–83. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083136.pdf

4. Kusano Kodai, & Frederiksen Sarah, & Jones LeAnne, & Kobayashi Michiko (USA), & Mukoyama Yui, & Yamagishi Taku, & Sadaki Kengo, Ishizuka Hiroki (Japan). The Effects of ICT Environment on Teachers' Attitudes and Technology Integration in Japan and the U.S. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice.* 2013. Vol. 12. Pp. 29–43. URL: http://jite.org/documents/Vol12/JITEv12IIPp029-043Kusano1210.pdf

5. Wilson Kofi Bentum, & Boateng Kofi Agyenim. *International Journal of Computing Academic Research (IJCAR).* 2014. Vol. 3. #4 (August 2014). Pp. 96–103. URL: http://www.meacse.org/IJCAR/archives/46.pdf

В ОЧІКУВАННІ НОВОГО АТРАКТОРА

Величко Людмила,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Теорію самоорганізації (синергетику) нині застосовують не лише до нерівноважних відкритих систем, що їх вивчають у галузі природознавства, вона успішно «працює» і в соціальній сфері, до якої належить система освіти – складна, відкрита, нерівноважна, нелінійна, якій властиві флуктуації (випадкові відхилення від середнього значення), яка здатна резонансно реагувати на зовнішні подразники й самоорганізовуватись. Використовуючи синергетичну модель, можна пояснювати й прогнозувати процеси, що відбуваються в освіті. У низці публікацій вітчизняних і зарубіжних учених обґрунтовано корисність синергетичних уявлень, застосованих до освітнього процесу[1–5].

З погляду синергетики, відкрита система обмінюється енергією (інформацією) з навколишнім середовищем. Під дією зовнішніх або внутрішніх чинників рівновага системи порушується, відбувається руйнування старих структур, з'являються точки біфуркації (розгалуження), що започатковують напрями переходу в нову якість. У стані нерівноваги (хаосу) можливі різні варіанти розвитку подій – від повного руйнування системи до появи нового стійкого стану – атрактора (англ. *attract* — притягати). Останній досягається завдяки самоорганізації системи. Це нелінійний процес, у якому допустима багатоваріантність, альтернативність появи нових рівноважних станів.

У загальному вигляді еволюція системи виглядає так: рівноважний стан – порушення рівноваги внаслідок поглинання енергії ззовні – руйнування структури й поява точок біфуркації – утворення дисипативних структур – втрата (розсіювання) системою енергії – встановлення нового стійкого стану (атрактора). По суті, новий порядок народжується із хаосу. Система утворюється, перебуває в рівноважному стані, розпадається, далі формуються нові структури системи, і процес самоорганізації повторюється. Звісно, система може як існувати достатньо довго, так і швидко зруйнуватися, в ній можуть утворюватися тимчасові структури.

Потрапивши в поле тяжіння такого атрактора, як «формування будівника комунізму», радянська освітня система проіснувала достатньо довго, оскільки будь-які біфуркації знищувалися ще в зародку завдяки жорсткому контролю. Панівна ідеологія не допускала навіть ймовірності нестабільності освітньої системи. Її рівновага підтримувалася стабільними упродовж десятиліть навчальними програмами, безальтернативними підручниками, розписаною до дрібниць методикою навчання, стандартними уроками непорушної структури. Навіть порядок вивчення тем чи окремих питань навчального курсу потребував спеціального узгодження. З часом прості залежності результатів навчання від ідеологічного впливу перестали спрацьовувати, внутрішні ресурси стабільності системи вичерпували-

ся. Це був застій, система не розвивалася, бо умовою розвитку є її нестійкість.

Проте закони природи і суспільства невідворотні, у відкритій системі певні впливи не могли не мати місця, хоча не всі вони здатні були розхитати її. До прикладу, «оптимізація навчального процесу», за Ю. Бабанським, не позначилася на рівновазі системи, оскільки цей вплив, нав'язаний ззовні, був недостатнім для руйнування чи перебудови внутрішніх структур. Оптимізація не вплинула ні на мету, ні на завдання освіти. Інший приклад: технологізація навчального процесу, що не спричинила суттєвих змін у системі, а лише скоригувала окремі її параметри, зокрема, засоби навчання. Технологічний підхід вкладається в схему: наявний стан – застосування технології – запланований освітній результат, – це відповідає уявленню про навчання як лінійний (однозначний) процес. Але, згідно з синергетичними уявленнями, він нелінійний, у ньому мають місце біфуркації, а внаслідок самоорганізації можуть виникати стійкі структури, відмінні від очікуваних.

Синергетичний підхід дає змогу усвідомити можливість несподіваних результатів, що суперечить самому поняттю технології. Доводиться припустити, що поява цього суто виробничого (як для нашої мови) терміна пов'язана з труднощами перекладу, а таке словосполучення, як «виховні технології» (за Г. Селевком), й подібні – не що інше, як оксюморон.

У методиці навчання хімії бере початок комбінована система М. Гузика, що зазіхнула на класно-урочну побудову навчального процесу – це була відмова від його уніфікації. Змінювалося ставлення до учня, за яким визнавалося право навчатися у власному темпі й на власному рівні, що потроху розхитувало систему, в якій учня прийнято було вважати не суб'єктом, а об'єктом; старий взаємозв'язок учитель–урок–учень руйнувався, самочинно утворювалися нові, партнерські, взаємозв'язки, тобто в системі встановлювалася нова рівновага.

З формуванням відкритого суспільства посилився зовнішній вплив на освітню систему, і вона почала активно його засвоювати. З'явилися такі «сигнали» нового, як тестова форма й 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів, ЗНО, альтернативні підручники тощо, наростала нестабільність, нововведення потребували додаткових дій, що стосувалися і нормативних документів, і підготовки навчальних матеріалів, і узагальнення практики.

Справді резонансний вплив справило упровадження компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід остаточно розхитав застійну освітню систему, вивів її з рівноваги, змінив уявлення про мету і завдання освіти, роль учителя, учня, контроль знань, а особливо – про самі знання і способи їх здобування, значення самоосвіти. У сприйнятті багатьох учасників і спостерігачів процесу настала криза, або хаотичний стан, коли старі структури системи ще не було зруйновано, а нові тільки створювалися.

Синергетика наділяє хаос конструктивною функцією, тому закономірно, що за кризою неминуче настає час нового розвитку і появи нового атрактора – стійкого стану, в якому система перебуватиме, доки рівновага

знову не порушиться. Нестабільність є умовою розвитку системи, лише в нерівноважній системі можуть виникнути нові форми організації[1].

Компетентнісний підхід спричинив дію, спрямовану на порятунок стійкості системи – реформу освіти. Слід усвідомити, що неможливо однозначно передбачити всі її результати, оскільки генезис системи не є абсолютно контрольованим, а власне самоорганізація супроводжується флуктуаціями, серед яких можливі й непридатні до життя. Можна чекати, що у процесі самоорганізації система відкине їх, але можна завдяки певним впливам, органічним для об'єктів системи, спрямувати її розвиток. Такі впливи мають бути обґрунтованими, що під силу зробити педагогічній науці.

Напрошується аналогія з природною системою довкілля. Нехтування законами екології, притаманними екологічній системі, призвело до катастрофічного забруднення повітря, води, ґрунту. Можна зачекати, поки упродовж якогось невизначеного часу, у результаті самоорганізації, якщо система не зруйнується, у природі дозріють процеси чи організми, здатні до самоочищення – але це шлях у нікуди, лише цілеспрямований вплив людини на збереження довкілля може врятувати ситуацію. Цілком очевидно, що завдяки одному механічному прибиранню сміття (хоча й це потрібно) природу не врятувати – сміття треба в якийсь спосіб переробити – тому розробляються науково обґрунтовані технології, спрямовані на створення альтернативних джерел енергії, безвідходних технологій тощо, словом, на раціональне природокористування.

Проект «Нова українська школа» – відповідь на виклики часу, продукт розвитку системи освіти, спрямований на її стабілізацію. Як уже зазначалося, зовнішнім впливом можна відповідно спрямувати розвиток системи. Інша річ, наскільки науково обґрунтованим і органічним є це втручання в систему, зважаючи на можливість розгалужень і через це – неможливість однозначно передбачити майбутнє шкільної реформи. «Складно організованим соціоприродним системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку. Скоріш, слід зрозуміти, як сприяти їх власним тенденціям розвитку[6]». Відомо, що в розробленні проекту «НУШ» беруть участь громадські організації, батьки, журналісти, вчителі. Чи завжди враховується складна структура системи, взаємозв'язки і взаємодія елементів і підсистем, їх функції? Чи не призведе популізм лише до короткочасної і нетривалої рівноваги?

Для системи освіти України нерівноважний стан украй корисний, бо є надія, що в процесі еволюції утворяться нові структури і взаємозв'язки між ними, і це спричинить формування нового атрактора, в очікуванні якого ми перебуваємо. Важливо вчасно згадати про закони існування синергетичних систем і впливу на них, навчитися мислити синергетично. Педагогічна наука може і повинна наблизити вихід освіти із нерівноважного стану, усунення науки від цього процесу є, щонайменше, нераціональним.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С., Кушнір С. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI ст.». *Шлях освіти* 2005. № 1. С. 2–7.

2. Кремень В. Г., Ільїн В. В. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму :* монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.

3. Свідзинський А. В. *Синергетична концепція культури.* Луцьк, 2008. 396 с.

4. Манаков Н. А., Гуньков В. В. Процесс обучения: синергетический подход. *Современные проблемы науки и образования.* 2017. № 3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26497

5. Величко Л. Синергетичні характеристики навчального процесу. *Біологія і хімія в школі.* 2006. № 3. С. 8–10.

6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. *Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры*. Санкт-Петербург : Алетейя, 2002. 414 с.

КОУЧИНГ-СИСТЕМА КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Клинков Георги,
главный ассистент, доктор философии
Пловдивского университет «Паисий Хилендарски»,
г. Пловдив, Болгария

Личностно-ориентированное обучение в контексте новой образовательной парадигмы в Болгарии существенно изменило его дидактический и психолого-социальный характер, а также его способность интегрироваться с различными моделями, в том числе – моделями поведения. Достижение сотрудничества между учителем и учениками способствует эффективному процессу обучения и образования, дает новое качество субъект-субъектных отношений. Роль учителя очень сложна, он должен реагировать на разнообразие поведения учеников, соответственно этому подчинять методы и приемы. Ученик же имеет свободу в выборе той или иной модели персонализированного поведения, проявляющейся в условиях технологической и технологической среды обучения. Классическая форма реализации личностно-ориентированного обучения больше не отвечает новым, более высоким требованиям как к деятельности учителя, так и к действиям студента. Большинство современных авторов придают большое значение роли и месту эмпатии. Хотя эмпатия строго индивидуальна, все же есть возможность всем активно участвовать в образовательных мероприятиях.

В рамках нового учебного предмета под названием «Технология и предпринимательство», который после 2016 года стал неотъемлемой частью образовательной реальности в Болгарии, известное личностно-ориентированное обучение постепенно приобретает новые качественные и количественные измерения.

Остается вопрос, достигает ли предметное обучение категориального диалекта типа учитель – ученик и трансформируется ли оно в субъект-субъектные отношения, основанные на нормативном равенстве?

Открытый характер подобных вопросов приводит к мысли о том, что именно модель, базирующаяся на личностно-ориентированном подходе, способна дать ответы на поставленные вопросы.

Коучинг в области педагогики считается наиболее успешной альтернативой традиционному образованию. Необходимость подчеркнуть важную роль и место компетентностной стратегии в школе, что позволяет в действительности использовать ряд проверенных авторских моделей, содержащих технологические структуры: активность и групповая деятельность; технология командной работы как система рациональных действий.

Студенческое командное обучение. Этот метод совместного обучения был разработан в Университете Джона Хопкинса. Большая часть современных методов кооперативного обучения, в конечном счете, являются вариантами, использующими частичную или полную идеологию этого метода. Технологический тренинг – это чрезвычайно методически и инструментально благоприятная среда для реализации основной парадигмы обучения в сотрудничестве, а именно для постановки и реализации «групповых целей».

В области технологического обучения оперативное действие «имеет четкую методологическую функцию», и проявляется через осуществление целенаправленной, продуктивной деятельности[1].

Групповая стратегия Э. Арронсона также очень полезна для использования в учебной практике технологического обучения, поскольку она позволяет учителю дифференцировать инвариантные условия учебного задания[2].

Многие теоретические концепции и взгляды лежат в основе действительно эффективного личностно ориентированного обучения. Технологическое обучение на уровне отдельных школ реализует организационную и технологическую среду, которая обладает этими качествами и, таким образом, проявляется в пределах отдельных школьных классов[3].

Большое количество моделей, методов и подходов к оценке дидактического подхода к личностно-ориентированному обучению в процессе технологического обучения являются отражением норвежского опыта в этом отношении.

Первое реальное использование коучинга в процессе предметного обучения в Норвегии началось с 2002 года. Автором модели, адаптированной к норвежской образовательной системе, является Ян-Георг Кристиансен, мастер-тренер, преподаватель в университете Эрикссона в Нордиге. Свои идеи и принципы обучения коучингу он реализовал в средней школе Вурмерна в графстве Асцен[4 (с. 60)].

Логика коучинга подчинена основной задаче – поддержание уверенность в себе и развитие адекватной самооценки. Особое место отводится реализации так называемых «промежуточных результатов тренерской подготовки». Преподаватель в роли тренера непрерывно, с помощью учеников, постоянно следит за степенью и характером выполнения поставленных личных и групповых задач. В результате обучающийся должен воспринимать свои ошибки и упущения не как провал, а как приобретение ценного опыта, который поможет ему двигаться вперед[5].

Современный учитель является психологом-консультантом – по своей природе, и сочетает в себе качества и педагога, и психолога. В таких условиях имеет место четко выраженный активный коммуникативный

стиль реализации личностно-ориентированного обучения, независимо от его предметной области, а это дает справедливую основу для его современных проявлений, лежащих в технологии «обучения в сотрудничестве».

Список использованных источников

1. *Command vs instruction-What's the difference?* URL: https://wikidiff.com/command/instruction
2. Аронсон Э. *Введение в социальную психологию*. Ч. 7: Борьба со стереотипами. URL: https://sushchikh.livejournal.com/74905.html
3. *Личностно-ориентированное обучение*. URL: https://ozlib.com/800779/psdihologiya/lichnostno-orientirovannoe-obuchenie
4. Kristiansen J. G. *Coaching i skolen – personlig veiledning*. Pedlex, 2005. 60 s.
5. Зырянова Н. М. Коучинг в обучении подростков. *Вестник практической психологии образования*. 2004. № 1. С. 46– 49.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Козак Людмила,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна
Козлітін Денис,
аспірант, викладач кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Якість освіти безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки педагога. Саме тому зростають вимоги до підготовки педагога, обсягу його знань, культури мовлення, поведінки. Він повинен володіти не тільки фундаментальними психолого-педагогічними знаннями та фаховими вміннями, а й такими особистісними якостями, як креативність, адаптивність, критичність мислення, самостійність у прийнятті рішень, цілеспрямованість, здатність до професійного зростання. Для успішної професійної діяльності педагогу необхідно вміти проектувати освітній процес, ефективно використовувати сучасні цифрові технології, створювати для дітей умови, що якнайповніше розкривають їх нахили і здібності, сприяють досягненню високої якості та результативності навчання. Відповідно, постає завдання підготовки майбутнього педагога до проектної діяльності з використанням цифрових технологій, оскільки сьогодні від цього залежить як продуктивність професійної діяльності педагога, так і рівень його компетентності.

Проектна діяльність нині є однією з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки створює умови творчого саморозвитку та самореалізації студентів, формує необхідні загальні та фахові компетентності.

У сучасній педагогіці навчальне проектування розглядають як спосіб організації самостійної діяльності студентів, спрямований на розв'язання

завдань навчального проекту, що інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексійні, презентаційні, дослідницькі, пошукові й інші методики.

Особливого значення набуває готовність майбутнього педагога до проектної діяльності з використанням цифрових технологій. Цифрові технології значно розширюють можливості проектної діяльності, оскільки дають змогу створювати віртуальний образ майбутнього об'єкта, здійснювати комбінацію його складників, змінювати розмірність, орієнтацію, функціональну спрямованість проекту.

Окрім того, цифрові технології здатні поліпшити якість освіти лише тоді, коли педагоги володіють комп'ютерною технікою, знають методику її використання в роботі з дітьми, мають високий рівень цифрової культури.

Важливість підготовки майбутніх педагогів до проектної діяльності засобами цифрових технологій розкрито у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). У документі зазначено, що проектна дослідницько-інноваційна діяльність педагогів формує у них здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогіки, переосмислювати наявні та створювати нові цілісні рішення. Значної уваги потребує формування та розвиток інформаційно-комунікаційних навичок, медійної грамотності, іншомовної компетентності та інших загальних компетентностей.

Підготовка майбутніх педагогів до проектної діяльності з використанням цифрових технологій відбувається через опанування ними дисциплін інформаційної спрямованості. Розглянемо, як це реалізовано в навчальних програмах підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти у Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Навчальна дисципліна «ІКТ в сфері "Освіта"», впроваджена у підготовку студентів усіх педагогічних спеціальностей, дає базові знання та вміння з обробки інформації різними засобами (переважно − інструментами MS Windows і MS Office). Студенти практикуються у плануванні і розробленні навчальних занять, удосконалюють навички аналізу та підготовки супроводу − мультимедійних презентацій, засобів наочності, роздаткових матеріалів для дітей.

Зазначена дисципліна також формує у майбутніх педагогів загальну ІКТ компетентність на рівні впевненого користувача персонального комп'ютера. Це пов'язано з тим, що подальше навчання у закладі вищої освіти передбачає виконання навчальних завдань, студентських наукових робіт, проходження дистанційних курсів, що є неможливим без сформованої на належному рівні ІКТ компетентності.

Освітня програма підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» включає три дисципліни, які готують майбутніх учителів до викладання предметів інформаційної спрямованості у початковій школі: «Інформатична та технологічна освіта з методикою навчання», «Інформатика з методикою навчання», «Математика та інформатика з методикою навчання».

У процесі вивчення дисципліни «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» майбутні педагоги дошкільної освіти вчаться з педагогічного по-

гляду аналізувати сучасні програми комп'ютерного навчання дошкільнят; освоюють навички роботи з відео- і аудіоредакторами (Audacity, Filmora, Camtasia); практикуються у розробленні інтерактивних занять засобами SMART; створюють мультимедійні проекти засобами різних WEB ресурсів.

Підготовка майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти до проектної діяльності з використанням цифрових технологій реалізується нами у процесі викладання різних фахових дисциплін.

Розглянемо дисципліну «Проектна діяльність у навчальних закладах», яка впроваджена у підготовку майбутніх педагогів дошкільної освіти. Вивчення дисципліни передбачає створення кожним студентом навчально-методичного проекту з використанням цифрових технологій та його подальше впровадження в освітню практику. Завдання самостійних робіт охоплюють усі етапи роботи над проектом − від ідеї до її втілення.

Створення навчального проекту передбачає використання студентом різних WEB ресурсів: Google Drive − для розміщення папки, що буде наповнюватися матеріалами проекту; Symbaloo.com − для відображення у вигляді так званих «веб-міксів» − послідовного списку мультимедіа матеріалів за тематикою проекту; Thinglink.com, Coggle.it, WordArt.com – для унаочнення дерева цілей − графічного зображення взаємозв'язку і підпорядкованості цілей проекту, що відображає розподіл мети на цілі, підцілі, завдання та окремі дії; Coggle.it, Padlet.com, Prezi.com − для планування етапів проекту та відображення його структури, створення супровідних презентацій та представлення результатів проекту; Mindmeister – для розроблення карти етапів упровадження проекту; Time graphics – для відтворення етапів упровадження проекту на стрічці часу. Як підсумок, студенти знімають фільм, який пояснює суть проекту і зміст проектних завдань на всіх його етапах.

Одним із завдань дисципліни «Математична і природнича освіта з методикою навчання» є оволодіння педагогами сучасними методами і прийомами навчання в початковій школі, в тому числі, інформаційними технологіями. Практичні заняття теми «Формування природничих уявлень і понять в учнів початкової школи» пропонують студентам оволодіти методикою проведення та моделювання природничих експериментів із використанням проекту Intel «1+1».

Тема «Форми організації навчально-виховного процесу з природознавства» пропонує студентам ведення блогу, створення екскурсійних відео та залучення веб-ресурсів у навчальний процес, розроблення навчального проекту «Я досліджую світ» у формі Веб-квесту. Інші самостійні роботи охоплюють використання різних платформ (Веб ресурси, освітні програми Intell, Smart).

Отже, схарактеризовані нами дисципліни формують у майбутніх педагогів загальну ІКТ компетентність, створюють необхідні умови для повного засвоєння навчального матеріалу курсу, сприяють виробленню умінь і навичок проектування педагогічної діяльності, розвитку творчих здібностей, здатності до використанням цифрових технологій у професійній діяльності.

ДО ПИТАННЯ ПРО МОНІТОРИНГ УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНУ ОСВІТУ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Локшина Олена,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Затвердження у 2006 р. Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя дало старт трансформації освіти у державах-членах Європейського Союзу (ЄС) на компетентнісні засади[1]. Цілісне бачення цього процесу представлено у публікації «Розгортання ключових компетентностей в школі в Європі: виклики та можливості для політики» (2012)[2]. У дослідженні зафіксовано рух країн у напрямі запровадження компетентнісної ідеї в національну освіту та зроблено висновок про відсутність однакових моделей запровадження, що підтверджує ключове гасло ЄС – «In varietate concordia» (Єдність у розмаїтті).

Цінним слід вважати запропоновану методику моніторингу імплементації компетентнісного підходу в національну систему освіти – експертами ЄС запропоновано модель, що охоплює три рівні – рівень освітньої політики; рівень змісту освіти; рівень оцінювання набуття школярами ключових компетентностей.

Поширеною практикою запровадження компетентнісного підходу на рівні освітньої політики в державах-членах названо використання таких інструментів як національні стратегії, національні/регіональні ініціативи, проекти. Частина країн ЄС на період публікації звіту мала цілісні стратегії, що передбачали запровадження усіх восьми ключових компетентностей в національну освіту (Естонія, Латвія, Литва, Нідерланди, Польща), але більше – переважно таких ключових компетентностей, як спілкування рідною мовою, математична компетентність і базові компетентності з науки і технологій, цифрова компетентність, що пов'язано з орієнтацією на міжнародні порівняльні дослідження якості освіти TIMSS, PISA тощо. Водночас, національні стратегії свідчать про наявність політичної волі держав-членів ЄС щодо імплементації компетентнісної ідеї.

Зміст освіти розглядається Європейською Спільнотою головним інструментом імплементації компетентнісного підходу в освіту – фактично йдеться про зміну філософських засад побудови змісту з енциклопедичних на компетентнісні. У практичній площині це результується у кардинальних курикулярних реформах у напрямі запровадження складової навчальних результатів, яка описує, що учень має знати, вміти робити по закінченні терміну навчання.

Іншою інновацією є трансформація структурної організації курикулумів – з огляду на наявність у переліку ключових компетентностей так званих трансверсальних (таких, що не формуються окремими навчальними предметами, а саме – громадянської, підприємливості, вміння вчитися тощо) необхідною реалією стало запровадження міжпредметних тем/освітніх галузей.

Важливим, як засвідчує аналіз публікації «Розгортання ключових компетентностей в школі в Європі: виклики та можливості для політики», стало застосування державами ЄС комплексного підходу до трансформації освіти на компетентнісні засади. Оцінювання набуття школярами ключових компетентностей розглядається як невід'ємна складова цього процесу. Хоча стандартизоване тестування, передусім у середній школі, є традицією для багатьох європейських країн, у нових умовах відбувається трансформація з вимірювання обсягу знань на вміння учнів їх демонструвати у конкретних ситуаціях – національне тестування у більшості європейських країн вже у 2012 р. було орієнтовано на оцінювання володіння передусім такими компетентностями, як володіння рідною мовою, математикою, іноземними мовами[2 (с. 29)]. Розпочався пошук ефективних інструментів для оцінювання набуття школярами трансверсальних компетентностей.

Отже, імплементація Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя перетворилася на імператив для країн ЄС, які демонструють відданість ідеї розбудови компетентнісно-базованої освіти. Ця розбудова охоплює реалізацію компетентнісно-орієнтованої освітньої політики, розбудову компетентнісно-базованих освітніх стандартів та інструментів для оцінювання набуття школярами ключових компетентностей. Важливим розглядається синхронізація з компетентнісним рухом педагогічної освіти. Запропонована ЄС методика моніторингу такої розбудови уможливлює цілісно оцінити прогрес кожної країни. В умовах імплементації в Україні Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2017)[3] досвід ЄС з аналізу просування трансформації освіти на компетентнісні засади в державах-членах є перспективним.

Список використаних джерел

1. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 30.12.2006. L 394/10-394/18 EN.

2. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. *European Commission/EACEA/Eurydice.* Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2012. 68 p.

3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. *Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.* URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІКИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Назаренко Тетяна,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України м. Київ, Україна

Входження України до європейського освітнього простору актуалізує проблему впровадження навчання на профільному рівні як одного з ета-

пів реформування освітньої галузі у відповідності до міжнародних стандартів освіти.

Методика навчання, як і вся дидактика, переживає складний період розвитку. Відбувається реконструкція системи освіти[1]. Створюються нові концепції, стандарти, в яких відбивається не лише зміст, а й вимоги до результатів навчання. За таких умов ускладнюються завдання і переглядається соціально-професійне призначення педагогічного працівника. Гостро постає питання його методичної майстерності, здатність творчо підходити до організації освітнього процесу, здійснювати перехід від освіти пам'яті до освіти мислення і діяльності. У методиці навчання економіки накопичилось достатньо проблем, які потребують спеціальних досліджень. Серед них – проблема оновлення методів, засобів і форм організації освітнього процесу.

Сьогодні економіка як навчальний предмет розглядає методологічну проблему, що має усунути суперечність між уявленнями учнів про економіку як науку, яка містить інформацію про різноманіття економічного й суспільного життя та реального предмета вивчення, що навчає складним економічним моделям ведення господарства, має значну кількість економічних наукових понять і термінів, законів тощо.

Економічна освіта у сучасних закладах загальної середньої освіти вимагає від педагогічного працівника вибору оптимальних методів формування теоретичних знань, у результаті здобуття яких учні ліцею набудуть економічну компетентність, серед складників якої –підприємницька, що є в переліку ключових компетентностей Нової української школи. Засаднича мета Нової української школи – підтримати сучасне покоління учнів у їх прагненні стати знаючими людьми через систему предметних і ключових компетентностей, це надасть молодим людям можливість зорієнтуватись у сучасному суспільстві, свідомо визначитися з відповідною соціальною і громадянською позицію, підвищити рівень духовної культури, культури спілкування і практичної діяльності, формувати соціально зрілу, працелюбну, творчу особистість[2].

Однією з найактуальніших проблем реалізації навчання економіки на профільному рівні в ліцеї є навчально-методичне забезпечення, зокрема розроблення освітніх програм до курсів за вибором і, відповідно до них, створення навчальних посібників. У Концепції економічної освіти в гімназії та ліцеї, розробленої науковцями відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, зазначено, що зміст курсів за вибором має забезпечувати виконання певних функцій, однією з яких є стимулювання пізнавальної активності та самостійності учнів гімназії та ліцею, забезпечення розвитку їх уміння успішно користуватися адекватними стратегіями економічної поведінки в різноманітних умовах навколишнього середовища. Також у змісті цього документу йдеться і про доцільність активного використання в навчальних посібниках видів самостійної діяльності, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів ліцею[3].

Здійснюючи аналітично-інформаційний моніторинг та застосовуючи інформацію, що представлена на сайті Інституту освітньої аналітики[4], ми переконались в тому, що тільки незначна кількість учнів обирає цей пре-

дмет для вивчення. Багато вчених-економістів намагались скерувати економічну науку на шкільний предмет, автори сучасних підручників, які, на жаль, не працювали в школі, своїми працями вивели освітній предмет з числа пріоритетних, економіка не представлена в ЗНО, а економічні факультети вимушені заміщати тести з економіки, тестами з економічної географії, саме це робить його непрестижним серед інших шкільних предметів[5]. Тому, на нашу думку, через посилення варіативності можна збільшити кількість курсів за вибором і в такий спосіб сформувати в учнів ліцею компетентності, в тому числі й підприємницьку, що є в складі предметної економічної. Науковці відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України долучились до процесу створення освітніх програм курсів за вибором, уже побачили світ такі: «Географія економічних систем світу», «Економіка природокористування», «Прикладна економіка», «Основи управління виробничим колективом», «Економіка використання водних ресурсів» тощо. Всі вони покликані через зміст курсу за вибором збільшити знаннєвий компонент у вивченні економіки, оскільки такий важливий та прикладний навчальний предмет, на жаль, залишається поза увагою, не зважаючи на значний інтерес до нього як з боку учнів й батьків, так і з боку вчителів. Значення методики викладання економіки в закладах загальної середньої освіти, особливо в ліцеї, дещо недооцінюється. Дійсно, у практиці викладання економіки (крім кадрових й фінансових проблем) найважливішим є не тільки розкриття змісту економічних категорій та концепцій, а й пошуку ефективних форм у наданні економічних знань та компетентностей, через вимогу у засвоєнні на рівні мислення та поведінки людини.

Саме тому, на наше переконання, загальною метою освітніх економічних курсів є вдосконалення уявлень учнів про економіку взагалі та утвердження поняття про економіку як суспільно необхідну науку у процесі формування економічного мислення на засадах історичного, комплексного, типологічного, проблемного і конструктивного підходів. Вирішальні ідеї освітньої програми курсів за вибором економічного спрямування – гуманізація, соціологізація, екологізація, економізація та залучення учнів до соціально корисної практичної діяльності засобами сучасної економіки.

Список використаних джерел

1. Вачевський М. В., Мадзігон В. М., Примаченко Н. М. Основи економіки. Навч. посіб. для учнів ліцеїв, коледжів, гімназій та загальноос. шкіл 10, 11 та 12 кл. Київ : Педагогічна думка, 2007. 616 с.

2. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola-

3. Назаренко Т. Г. Формування в учнів ліцею економічної компетентності. *Проблеми сучасного підручника*. Київ : Педагогічна думка, 2018. Вип. 20. С. 261–271. UPL: http://ipvid.org.ua/products/2018_1/article.php

4. Інститут освітньої аналітики. UPL: https://iea.gov.ua/

5. Відомості про профільне навчання і поглиблене вивчення предметів у денних загальноосвітніх закладах навчання Міністерства освіти і науки України, інших Міністерств і відомств та приватних закладах (2016/21017 та 2017/2018) UPL: https://iea.gov.ua/

ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА» У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Осадченко Інна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

Сучасна реформа освіти актуалізує конкретизацію наукових термінів для узгодження дефініцій педагогічних категорій. Зазначене спричинене різноаспектними підходами до педагогічних досліджень, зокрема у галузі початкової школи, оскільки саме ця ланка у контексті української освіти набуває наймодернізаційнішого характеру.

Потреба проаналізувати поняття «дидактична система початкової школи» випливає з результатів аналізу наукових джерел (Алексюк А., Бондар В., Васьківська Г., Гусак П., Малафіїк І., Матвієнко О., Оконь В., Савченко О., Ягупов В. та ін.), у яких різнобічно вивчалися питання сутності педагогічних систем, дидактичних систем, систем освіти тощо.

На основі аналізу наукових джерел спробуємо обґрунтувати сутність поняття «дидактична система початкової школи» у контексті педагогічних категорій.

Згідно із твердженням В. Ягупова, сучасна дидактична система виходить із того, що викладання й учіння становлять процес навчання, а їх різноманітні та змістові зв'язки в структурі цього процесу є предметом дидактики[1 (с. 249)]. Зважаючи на той факт, що термін «дидактична система» є модифікацією терміна «педагогічна система»[2 (с. 49)], вважаємо, що дидактична система – складова педагогічної системи.

Під дидактичною системою розуміють систему, яка визначається трьома основними складовими: видом управління, видом інформаційного процесу, типом засобів передачі інформації і управління пізнавальною діяльністю[3].

Ми розуміємо під дидактичною системою початкової школи сукупність взаємозалежних дидактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання початкової освіти тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог.

Ґрунтуючись на дослідженнях В. Бондаря[4], О. Савченко[5], характеризуємо такі цілісні складники процесу навчання у початковій школі, як системи, що відображають розвиток взаємодії суб'єктів навчання від постановки і прийняття цілей до їх реалізації в конкретних результатах:

– цільовий, що є усвідомленням педагогом та учнями мети й завдань вивчення теми, розділу чи навчального предмета в цілому; ним передбачаються результати засвоєння теми, розділу, цілого навчального предмета;

– мотиваційний (пронизує всі інші компоненти процесу навчання, бо без його реалізації молодші школярі не приймуть ціль і завдання навчання, оцінка результатів їхньої діяльності не буде виконувати мотиваційну функцію, до змісту навчання проявлятиметься байдуже ставлення;

– змістовий (впливає на конкретизацію цілей навчання і на вибір способів їх реалізації – засобів, методів і форм організації навчальної діяльності учнів, стилю спілкування суб'єктів навчання);

– операційно-діяльнісний (форми, методи, засоби навчання);

– оцінно-результативний;

– рефлексійний.

Виходячи з тлумачення П. Гусаком понятійного навантаження кожного компонента педагогічної системи[3], дослідник, узявши за основу вказані зазначені компоненти педагогічної системи, спростив їх, об'єднавши стимулювально-мотиваційний та цільовий компоненти, змістовий та операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий та оцінно-результативний.

У процесі визначення структурних компонентів дидактичної системи початкової школи та в цілому системи як явища виникає ще одне питання, на яке намагаються дати відповідь дослідники: у чому особливості системної властивості? В. Ягупов називає системність однією із основних ознак навчального процесу[1 (с. 211)]. Системна властивість, на думку І. Малафіїка, виникає унаслідок взаємодії компонентів системи: виникнення цієї властивості зумовлене тим, що в природі, у суспільстві, у стосунках між людьми діє закон, згідно з яким будь-який об'єкт, будь-яке тіло виявляють свої властивості тільки у взаємодії з іншими об'єктами, іншими тілами[6 (с. 63)].

Аналіз досліджень згаданих авторів проблеми системної властивості дав змогу нам визначити, що системна властивість дидактичної системи початкової школи виявляється у:

– вияві зворотного впливу на кожен компонент системи, від чого вносяться певні зміни до кожного елемента, пристосовуючи їх у інтересах самої дидактичної системи початкової школи;

– залежності сутності дидактичної системи початкової школи від складу компонентів, від того, як ці компоненти з'єднані, у якому порядку вони розміщені та який елемент з яким взаємодіє;

– неможливості зміни жодної з частин цілого без провокування певних змін в інших частинах цілого;

– модифікації, зміні, перетворенні елементів у складну конструкцію у результаті їх складної взаємодії;

– появі інтегративної властивості як внутрішнього вияву цілісності дидактичної системи початкової школи – результаті взаємодії між елементами системи, а також результаті впливу всієї системи на кожен елемент зокрема;

– забезпеченні міцнішого зв'язку дидактичної системи початкової школи в цілому шляхом взаємного доповнення елементів;

– взаємодії неоднакових компонентів з іншими компонентами, що спричинює утворення мікровузла, виявляючи не одну, а декілька властивостей дидактичної системи початкової школи;

– зміні відношень між усіма частинами, їх функціональними залежностями, що завжди зумовлено появою у дидактичні системі початкової школи нових властивостей.

Отже, особливості системної властивості не лише у компонентному наповненні дидактичної системи початкової школи, а у ієрархічності

компонентів, їх змістовому навантаженні, функціональній залежності, пропорційності чи ланцюжковості змін.

У результаті аналізу наукових джерел щодо морфологічності дидактичної системи початкової школи та з погляду системної властивості надалі дотримуємося компонентів дидактичної системи: мета (для чого учити молодшого школяра?), зміст (чому навчати молодшого школяра?), технологічна підсистема: засоби (з допомогою чого?), методи (у який спосіб?), форми (за яких умов навчати молодших школярів?).

Аналізуючи характеристики дидактичних систем, ми зіткнулись з певним ототожненням терміна «дидактична система» та «дидактична концепція». Наприклад, спираючись на результати педагогічних досліджень В. Оконя, В. Ягупов розглядає дидактичні системи як «*комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, котрі стосуються способів і організації роботи*» суб'єктів навчання[1 (с. 248)]. Автор ототожнює педагогічні поняття «концепція навчання» і «дидактична система», чим пояснює поточне використання як першого, так і другого поняття.

До сучасних дидактичних концепцій, детально описуючи їх, В. Ягупов зараховує такі: теорію поетапного формування розумових дій (ТПФРД), програмоване, проблемне, виховальне, розвиткове, особистісно орієнтоване і особистісно розвиткове навчання, педагогіку співробітництва, гуманістичну педагогіку тощо[1 (с. 249)]. Підкреслимо, що технократичну концепцію (Скіннер Б.); гуманістичну педагогіку (від 50–60-х р. XX ст.; Маслоу А., Комбс А., Коллі Є., Роджерс К.) В. Ягупов називає «складовими дидактичної системи»[1 (с. 254–277)], а концепції вальдорфської педагогіки, педагогіки П. Петерсена та школи С. Френе – альтернативними дидактичними системами[1 (с. 276)]. Певно, дослідник, з чим повністю погоджуємося, виходить із розуміння поняття «концепція» (лат. *conceptio* – сприйняття) – система поглядів на те чи інше явище, процес; система доказів певного положення, спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ чи процесів; сукупність доказів під час побудови наукової теорії[7 (с. 381); 8 (с. 571)]. Таким чином, концепція у відношенні до системи – її складова у вигляді сукупності доказових положень.

Термін «теорія» (грец. *theōria* – розгляд) тлумачиться як система поглядів чи узагальненого знання, пояснення тих чи інших явищ, процесів; сукупність узагальнених положень, які утворюють якусь науку або її галузь[8 (с. 667)]; логічне узагальнення досвіду, яке ґрунтується на глибокому вивченні явища; учення про певну сукупність явищ; загальні засади певної науки[7 (с. 1441)]. Отже, у відношенні до дидактичної концепції початкової школи як сукупності доказових положень теорія – окремі положення, що складають концепцію. У відношенні ж до дидактичної системи початкової школи і концепція, і теорія – її науково-доказові компоненти.

Результати проведеного аналізу наукових джерел дозволили нам сформулювати такі висновки.

1. Сутність системної властивості як чинника, що не лише створює, а й утримує функціонування дидактичної системи початкової школи виявляється у не лише у компонентному наповненні системи, а у ієрархічності

компонентів, їх змістовому навантаженні, функціональній залежності, пропорційності чи ланцюжковості змін.

2. Під дидактичною системою початкової школи розуміємо сукупність взаємозалежних дидактичних компонент початкової школи (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог.

3. Розрізнення термінів «дидактична система початкової школи», «дидактична концепція», «дидактична теорія» вважаємо у такому: концепція у відношенні до системи – її складова у вигляді сукупності доказових положень, теорія – окремі положення, що складають концепцію. У відношенні ж до дидактичної системи початкової школи і концепція, і теорія – її науково-доказові компоненти.

Подальшого вивчення потребує питання порівняння дидактичних систем початкової школи, описуваних у наукових джерелах, на основі сутності їх структурних компонентів.

Список використаних джерел

1. Ягупов В. В. *Педагогіка :* навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

2. Кушнірук С. А. Педагогічна система. *Енциклопедія освіти.* Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 649–650.

3. Гусак П. М. *Підготовка учителя: технологічні аспекти :* монограф. Луцьк : Вежа, 1999. 278 с.

4. Бондар В. *Дидактика.* Київ : Либідь, 2005. 264 с.

5. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи :* підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

6. Малафіїк І. В. *Дидактика :* навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2005. 395 с.

7. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

8. *Сучасний словник іншомовних слів :* Близько 20 тис. слів і словосполучень [укл.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. Київ : Довіра, 2006. 786 с.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Пометун Олена,
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна
Гупан Нестор,
доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Узагальнення численних визначень поняття «педагогічна технологія» або «технологія навчання» свідчить, що у більшості досліджень (Беспалько В., Кларін М., Пєхота О., Сисоєва С. та ін.) під технологією навчання розуміється така організація цього процесу, котра передбачає певну сис-

тему активних дій і взаємодій усіх його учасників. Водночас важливими є два моменти. По-перше, технологія навчання (на відміну від методики) детально описує систему дій не тільки вчителя, викладача, а й, насамперед, того, хто навчається, – учня, студента. По-друге, вона забезпечує, гарантує за коректного застосування, досягнення заздалегідь визначених результатів, що відповідає вимогам компетентнісно орієнтованого навчання. Отже, структура технології навчання, або технологічна структура процесу навчання є сукупністю способів педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких гарантує розв'язання педагогічних завдань й досягнення визначених результатів шляхом послідовного застосування системи певних форм, методів, прийомів та операцій вчителів і учнів, згрупованих за основними етапами процесу навчання.

З погляду структури технологія навчання передбачає наявність і системний взаємозв'язок таких складників: мета (завдання) навчання на уроці (у вивченні теми, всього навчального курсу); у спеціальний спосіб структурований та репрезентований зміст навчання; організація навчання, що обумовлює обґрунтований вибір учителем й алгоритмічне (покроково технологізоване) застосування методів, форм і засобів навчання; моніторинг, оцінювання і корекція результатів навчання з використанням формувальної та підсумкової оцінок. На відміну від методики технологія завжди передбачає визначену логіку, послідовність педагогічних методів і прийомів або, інакше кажучи, технологія відрізняється від методики своєю алгоритмічністю. Якщо розуміти педагогічний алгоритм як точний однозначний припис про виконання у визначеній послідовності операцій (дій), котрі ведуть до розв'язання задачі, то важливим є те, що він передбачає не лише точну репродукцію дій, а й припускає творчість як вчителя, так і учнів.

Викладене дає нам змогу перейти до характеристики однієї з інноваційних педагогічних технологій, яка за своїми базовими ознаками відноситься до продуктивних, – технології розвитку критичного мислення.

Висвітлення сутності педагогічної технології розвитку критичного мислення почнемо з визначення цього поняття. У дидактиці під критичним мисленням розуміємо *окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлективністю і передбачає розвиток в учня умінь: аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; визначати проблеми, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї на основі альтернатив і обґрунтовувати свою точку зору.*

Таке визначення дає змогу побудувати навчання як поетапне формування кожного з названих мисленнєвих умінь з одночасною увагою до процесу розвитку характеристик самого процесу мислення учня. З іншого боку, рівень сформованості того чи іншого уміння можна виміряти за допомогою певних критеріїв, що є запорукою ефективного і якісного планування вчителем результатів навчання.

Отже, технологія розвитку критичного мислення як певна модель навчального процесу передбачає:

чітке планування очікуваних результатів навчання як підвищення рівня критичного мислення дитини (цілепокладання), структурування змісту

освіти і його репрезентацію на уроці у такий спосіб, щоб опанування нею змісту було одночасно й розвитком мислення дитини;

технологізовану, алгоритмізовану міжпредметну побудову уроку з розвитку критичного мислення з трьох основних частин: вступної, основної та підсумкової. Залежно від предметного наповнення і дидактичних завдань уроку, може набувати різних характеристик (тип уроку: набуття нових знань чи формування умінь тощо, так і зміст: математичний, природознавчий, мовно-літературний та ін.);

організацію активного (інтерактивного) навчання всіх учнів таким чином, щоб створити простір для самостійних міркувань і рішень кожної дитини за допомогою використання спеціальних інструментів – стратегій розвитку критичного мислення, розроблених у вітчизняній та зарубіжній практиках;

постійний моніторинг шляхом спостереження і формувального оцінювання просування учнів в опануванні змісту освіти та розвитку їх мислення.

Практика застосування технології у її цілісності має враховувати кожний з компонентів, наприклад, створювати обґрунтовані підстави для відбору найбільш адекватних методів, форм і засобів навчання. Зокрема: ставлення та установки учнів оптимально розвиваються в умовах кооперативного навчання; мисленнєві операції формуються у процесі оволодіння предметним контентом за допомогою запитань високого рівня; спрямованості й розумовій дисципліні сприятимуть постановка цілей діяльності, її регламент і контроль результатів та ін. Нарешті – відкрита поведінка дитини стимулюється за допомогою позитивного та негативного підкріплення її позицій, поглядів і дій з боку не лише вчителя, а й однолітків. А це, своєю чергою, потребує забезпечення позитивного клімату навчання, що створюватиме емоційні стимули для успішного навчання критичного мислення засобами різних навчальних предметів.

На методичному рівні ця технологія є системою прийомів і методів, які можуть використовуватись на уроках з різних предметів незалежно від конкретного змісту. Базова модель задає не тільки певну логіку побудови уроку, а й послідовність та способи поєднання конкретних методів і прийомів. У нашому досвіді ці методи і прийоми вдало поєднуються з деякими методами інтерактивного навчання. Тому що методи, з яких складається технологія розвитку критичного мислення, легко вбудовуються в будь-який урок. За рахунок чітких та зрозумілих алгоритмів діяльності вони швидко й без зусиль сприймаються дітьми і не потребують додаткових матеріальних витрат на нові матеріали чи обладнання. Крім того, як показує досвід, дітям подобаються такі методи роботи, що сприяє мотивації до навчання і значно полегшує роботу вчителя.

Усі названі ознаки інтерактивної педагогічної взаємодії зумовлюють одна одну, інтегруються в єдиний комплекс атрибутів, що становлять змістовну і технологічну основу використання в педагогічному процесі інтерактивних методів.

Кількарічні дослідження і власний досвід використання інтерактивного навчання свідчить про необхідність реалізації у навчальному процесі

певних організаційно-педагогічних умов, без яких інтеракція або зовсім неможлива, або є неефективною.

Сукупність цих ознак і умов дає змогу говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання у порівнянні з традиційними варіантами його організації. Тому широке його застосування у сучасній школі передбачає належну увагу до цього явища як з боку системи перепідготовки вчителів, так і працівників педагогічних закладів вищої освіти, оскільки тільки послідовна цілеспрямована робота з навчання вчителів справді допоможе їм опанувати ці сучасні підходи, які так важливі сьогодні, коли ми говоримо про формування принципово нового типу особистості – людини інформаційного суспільства.

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У НАВЧАННІ

Савченко Олександра,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Рефлексію молодшого школяра у навчальній діяльності ми розглядаємо як вияв його здатності *до самопізнання, самоусвідомлення, самоконтролю і самооцінки.* Ці особистісні характеристики є ознаками рефлексії як на інтелектуальному, так і емоційному рівнях, вони притаманні учневі як суб'єкту, який мотиваційно і діяльнісно налаштований на самостійне учіння (Виготський Л., Леонтьєв О., Давидов В., Столін В., Марусинець М. та ін.).

Для оволодіння умінням вчитися, яке вперше стає провідною діяльністю школяра, роль рефлексивного компонента учіння є особливо значущою. Це зумовлене тим, що компетентність є індивідуальним надбанням, засвоюючи його, учень виявляє своє ставлення, свої ціннісно-емоційні оцінки, судження щодо процесу і здобутого результату.

Психологічні і дидактичні дослідження останніх років підтверджують доступність і ефективність формування у молодших учнів рефлексивної позиції або рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта учіння[1; 2].

У процесі проведеного дослідження встановлено, що рефлексія учня на уроці виявляється у різних навчальних ситуаціях, які мають охоплювати весь процес учіння. А саме:

1) учень аналізує і актуалізує свої знання і уміння;

2) з'ясовує, яких знань йому не вистачає для розв'язання задачі;

3) вдається до рефлексивних суджень у процесі виконання роботи;

4) виконує самоперевірку і самооцінку зробленого;

5) вдається до самооцінки і критичних суджень. Ці процеси об'єднують зосередженість мислення і почуттів дитини на усвідомленні, осмис-

ленні своїх зусиль, ставлень результатів, що створює передумови для самонавчання, саморозвитку, спонукає до усвідомлення способів свого учіння, висловлювання власних думок.

Тобто рефлексивна позиція учня спонукає його замислитись над тим: *Що я знаю? Чого не знаю? Що я маю зробити? Як справитись із завданням? В якій послідовності буду діяти? Що очікую одержати, дізнатись?*

Складність природи рефлексії, багатовекторність проявів зумовлюють труднощі у її формуванні, особливо в учнів початкової школи. У процесі формування рефлексивної позиції учнів ми маємо стимулювати в них *потребу в осмисленні себе як суб'єкта* учіння. Для цього необхідно створити ситуації, щоб діти усвідомлювали: мету роботи, приймали її і розуміли заради чого її треба виконати, прагнули зробити це найкраще, ставили до себе запитання, зверталися із запитаннями до вчителя, співпрацювали з учнями тощо. Щоб сформувати рефлексивну позицію молодшого школяра, вчитель мав змінити своє *ставлення до участі дітей у навчанні.* Для цього учні мали пройти шлях *від адаптивного, повністю керованого виконавця до активної позиції суб'єкта, здатного обдумувати свої дії* ***перед виконанням роботи, в її процесі і після досягнення результату.***

У виявленні рефлексивних дій і суджень учнів вихідною є їхня мотиваційна готовність самостійно думати, працювати, усвідомлювати, що йому складно, що легко, що він хоче і може змінити.

Актуалізація рефлексивності позиції учня як суб'єкта учіння зумовлена посиленням уваги до *формування способів діяльності*, які у сучасній початковій освіті є компонентом змісту, а також *ціннісних орієнтацій, які впливають на почуття і ставлення дитини до навчання.*

Проведене дослідження дає змогу виділити ситуації, які розвивають у дітей здатність до рефлексивного мислення[3].

1) *Розпізнавання учнем основних елементів своєї участі в навчальної діяльності*. Це передбачає навчання учнів спочатку колективно, а потім індивідуально визначати: що є метою роботи, а що способом виконання і результатом навчання; як вони між собою зв'язані. За цієї умови діти поступово привчаються розрізняти не тільки те, що вони робили, а й як і для чого.

2) *Диференціація у новому завданні відомого і невідомого.* Для цього ми використовували методику. «Незавершені речення» Наприклад, завершивши речення: *про це ми вже читали…, я це вже бачив… завдання різні, а спосіб виконання схожий,тому; а це мені невідоме. нове тому…*). Доповнити характеристику об'єкта вивчення (*Що я знаю про цей персонаж, а чого ще ні. Як можна про це дізнатися?)*.

3) *Самоаналіз і самооцінка досягнутого результату*: що мені вдалося зробити? Чи вдалося все зробити так, як було задумано? Чому не вдалося? (*Не знаю: не вистачило часу; мені заважали; для мене це складно;* Або: мені це вдалося зробити, бо *я добре подумав, я пригадав подібну задачу і тому швидко виконав).*

4) *Саморегуляція навчальних дій* (прагнення зрозуміти свої індивідуальні досягнення, формулювання рефлексивних висловлювань щодо

досягнутого результату; визначення мікроцілей щодо подальших кроків у самонавчанні, саморозвитку).

Отже, формування в учнів рефлексії у навчальній діяльності допомагає їм зв'язати попередній досвід, знання, індивідуальні здібності з новими цілями навчання, спонукає до усвідомлення і саморегуляції свого стану і поведінки; аналізу свого внутрішнього Я (*Який я? Що я можу зробити сам?*) допомагає дитині усвідомити відповідальність за результати своєї праці.

Список використаних джерел

1. Марусинець М. *Психологія творчої рефлексії:* Навчальний посібник. Київ : Богданова А. М., 2011. 242 с.
2. Мартиненко С. М. *Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи :* навч.-метод. посіб. Київ : Сім кольорів, 2010. 262 с.
3. Савченко О. Я. *Уміння вчитися ключова компетентність молодшого школяра.* Київ : Педагогічна думка, 2014. 176 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Степанюк Алла,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін
Грубінко Василь,
доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін
Колесник Марина,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
(Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна)

Сучасний етап соціально-економічного й технологічного розвитку людства вимагає переходу освітньої системи в якісно новий стан, що передбачає модернізацію змістового наповнення навчального матеріалу, організацію та управління механізмами взаємодії всіх суб'єктів навчального середовища, в якому функціонують багатовекторні інформаційні потоки. Це вимагає пошуку й реалізації таких моделей формування змісту освіти, які б створювали найбільш сприятливі умови для адекватного відображення реальності стану природного середовища, творчого розвитку особистості учня і забезпечували його особистісну позицію в освітньому процесі.

У зв'язку зі значними світовими досягненнями у створенні штучного інтелекту, інформаційна насиченість навчальних програм частково втрачає свою актуальність. Вона вимагає оптимізації з погляду виокремлення ключових принципів детермінації еволюційності і прогностичності процесів. Тобто, змінюються причини детермінації розвитку (еволюційності), прогнозування (результативності) природних процесів та явищ.

Еволюція підходів до формування змісту освіти є результатом суспільного розуміння та організації освітнього процесу з відображенням змісту

домінувальних наукових теорій, переважно вітчизняної науки, що не враховувала певної кількості світових наукових досягнень (наприклад, генетика, молекулярна біологія, популяційна та екосистемна теорії тощо). В умовах глобалізації наукового знання сформувалася тенденція відображення в програмах академічних знань – структурно-функціональної єдності природи. У зв'язку з використанням при цьому гносеологічного принципу, зміст природничої освіти часто перевантажений науковими фактами та поняттями, у ньому з'являється основна та додаткова інформація, що розпорошує увагу учня та утруднює цілісне уявлення про процеси життєдіяльності. Тому актуальним в теорії формування змісту освіти є розв'язання проблеми: подання інформації з точки зору розуміння місця людини в природі і природи в житті людини[1].

Чинники, які детермінують зміну підходів до формування змісту природничої освіти школярів:

• зміна парадигми природорозуміння і природокористування (природа як система – стійкий розвиток);

• нове тлумачення соціально-економічного розвитку (від науково-технічної революції – до гармонізації відносин у системі «людина – суспільство – природа»);

• розуміння організації освітнього процесу як багатовимірного утворення, підпорядкованого універсальним закономірностям міжсистемних взаємодій за аналогією з природними процесами, що розгортаються на різних рівнях буття;

• людинотворча місія освіти за умов глобалізації та взаємозалежностей світу як динамічне підґрунтя нових підходів до формування змісту освіти;

• зміна освітнього середовища з суб'єкт-суб'єктного на полісуб'єктне, у якому учні вступають в активну взаємодію із сучасними технологіями, соціальними мережами, Інтернет сервісами тощо;

• життя висуває суспільний запит на формування особистості мислячої, творчої, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення, аргументувати їх;

• активна імплементація в освітній простір концептуальної ідеї про те, що цілісність природного середовища як об'єкта вивчення зумовлює необхідність взаємозв'язку природничих наук, які його досліджують;

• перехід до нового постметодичного періоду, який характеризується інтеграцією різних підходів, стратегій і технологій освітнього процесу.

Урахування в комплексі зазначених чинників детермінації формування змісту природничо-наукової освіти школярів можливе лише за умови використання принципу інтеграції. Він розглядається як домінувальний засіб подолання суперечностей між цілісністю природи та фрагментарним характером її пізнання (Гончаренко С., Гузь К., Ільченко В., Степанюк А. та ін.). Підтвердженням нашої позиції є також твердження науковців (Рудишин С.) про те, що для формування творчої особистості необхідний певний рівень загальної культури, фундаментальна підготовка, побудована на синтезі наук. Вузькопрофільна освіта це шлях до одномірної людини[2]. Отже, цілісність об'єкта вивчення – природи, спонукає

до використання принципу інтеграції як домінувального у формуванні змісту освіти з природничих наук.

Людинотворчий потенціал природничих наук набуває загальноосвітнього значення, оскільки саме в дії законів природи щодо функціонування живих систем закладається глибокий світоглядний зміст, який формує світорозуміння людини, окреслює її місце в природі та природи в ній. У такому ракурсі принцип природовідповідності в освіті набуває значення надсвідомої дії, яка порушує глибину архетипів суспільства, і водночас змінює напрям людської думки – від вузькоспеціалізованого знання до багатоваріантності рішень та альтернативних пошуків.

Оскільки навчання не є процесом запам'ятовування певної кількості інформації, а «подія творення себе[3] (с. 199)», варто зорієнтуватися не на передачу готової інформації, а на осмислення і формування цілісного знання, а також критично переглянути академічність змісту освіти на рівні навчального матеріалу. В цьому випадку можна звернутися до терміна «холістичності знань», якщо брати до уваги загальну теорію систем. Застосуємо за тим самим підходом поняття емерджентності в освітній системі, оскільки саме завдяки цілісності, що утворена системними зв'язками, ми можемо говорити про нову якість, яка набувається кожною її частиною. В освітньому середовищі, за такого розгляду проблеми, йдеться саме про творення людини. Тож освіта не має бути відірваною від життя самої людини, її природи і природи її буття.

Світоглядні ідей сучасної природничо-наукової картини світу: 1. Матеріальна єдність Всесвіту та загальний зв'язок як атрибут матерії, загальні закони розвитку природи, супідрядність фізичних, хімічних законів біологічним, взаємозв'язок фізичної і хімічної форм руху матерії з біологічною та біологічної з соціальною, природотворча і природоперетворювальна функції живої матерії). 2. Природа як система (ієрархічна структура, різноманітність, матеріальна єдність, цілісність, енергетична «стабільність» і доцільність). 3. Емерджентність живих систем (неадитивність цілого сумі складових частин). 4. Динаміка (форми руху матерії) та еволюція природних процесів. Флуктуації (різноваріантність та різноспрямованість процесів). 5. Еквіфінальність (завершеність та безкінечність процесів, результативність). 6. Самопідтримання (розмноження, саморегуляція, гомеостаз). 7. Стійкість та адаптація природних систем.

Формування світоглядних ідей сучасної природничо-наукової картини світу дає змогу об'єднати зусилля вчителів задля формування випереджувальної адаптації учнів до змінних умов природного та соціального середовищ, отримати емерджентний результат спільної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Степанюк А. В., Грубінко В. В. Методологічні та дидактичні засади конструювання підручника з біології для старшої школи. *Проблеми сучасного підручника.* Київ : Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. Ч. 1. С. 393–403.

2. Рудишин С. Роздуми про європейський вимір української освіти (системний підхід). *Науковий світ.* 2010. № 1. С. 14–15.

3. *Синергетика і освіта :* монограф. / [за ред. В. Г. Кременя]. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Шелестова Людмила,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Одним із важливих завдань загальної середньої освіти є творчий розвиток особистості: розвиток у неї здатності висловлювати власну думку, розв'язувати проблеми та логічно обґрунтовувати власну позицію, критичне і системне мислення. Профільна освіта має значний потенціал для вирішення цього завдання.

Розвиток творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання неможливий без використання спеціальних педагогічних технологій, які дають змогу визнати учня як суб'єкта освітнього процесу, а розвиток його здібностей як основну мету освіти; передбачають побудову взаємин між учнями та вчителями на основі співпраці; орієнтовані на максимальне розкриття й використання суб'єктного досвіду дитини. Саме тому нами було проведено емпіричне дослідження, метою якого було з'ясування сучасних тенденцій реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.

Ми виходили з того, що педагогам належить визначальна роль у розвитку учнів, зокрема й у розвитку їх творчих здібностей. Від їх професійного рівня, готовності до впровадження інновацій, використання технологій розвитку творчих здібностей старшокласників залежить результат освітньої діяльності. Цим і обумовлена необхідність опитування вчителів за допомогою анкетування, яке дало змогу проаналізувати досвід роботи педагогів щодо розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. Анкети містили запитання щодо сутності творчих здібностей, рівня усвідомлення вчителями своїх завдань щодо розвитку цих здібностей у старшокласників в умовах профільного навчання; рівня реалізації ними цих завдань у власній практичній діяльності та приділення спеціальної уваги розвитку творчого потенціалу учнів; готовності до власного творчого розвитку. В опитуванні взяли участь 88 педагогів ліцеїв м. Рівне, м. Пирятина Полтавської обл. та м. Біла Церква Київської обл.[1; 2].

Основою активної професійної позиції педагога, яка спонукає до використання інноваційних технологій у власній практиці та сприяє її продуктивності, є готовність педагога до цієї діяльності. Її в науці розуміють як інтегративну особистісну якість педагога, її особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії[3 (с. 277)]. У структурі готовності до професійної педагогічної діяльності виокремлюють мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий та оцінний компоненти. Проаналізуємо здобуті емпі-

ричні дані за цими п'ятьма компонентами та опишемо сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання за гуманітарним спрямуванням.

Мотиваційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає усвідомлене ставлення педагога до необхідності їх розвитку в учнів та використання для цього спеціальних педагогічних технологій, їх ролі у розв'язанні цього завдання. Як засвідчив аналіз емпіричних даних, цей компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання добре сформований в учителів. Вони усі усвідомлюють необхідність розвитку творчого потенціалу в учнів та приділення цьому спеціальної уваги.

Когнітивний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає наявність знань педагога про сутність поняття «творчі здібності», можливості педагогічних технологій та різних навчальних предметів у розвитку компонентів творчих здібностей. На основі аналізу здобутих емпіричних даних встановлено, що цей компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання недостатньо сформований у вчителів. Вони в цілому розуміють сутність поняття «творчі здібності» та його складники, проте недостатньо орієнтуються у педагогічних технологіях, які сприяють розвитку певних компонентів творчих здібностей. Вчителі вважають, що творчі здібності учнів можна розвивати у процесі вивчення будь-якого предмета і творчий вчитель завжди знайде таку можливість.

Операційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає практичне володіння технологіями розвитку творчих здібностей, використанням їх у власній професійній діяльності, орієнтованість власну професійну творчість, здійснення експериментальної роботи. Аналіз здобутих емпіричних даних дав підстави для висновку, що цей компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання також сформований в учителів недостатньо. Вони зрідка залучають дітей до творчої діяльності і відводять для цього недостатньо часу в освітньому процесі. Вчителі декларують, що розвивають усі компоненти творчих здібностей учнів (інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, мотиваційно-творча активність, самоорганізаційні, естетичні здібності), Та все ж особлива увага приділяється розвитку інтелектуально-логічного компонента творчих здібностей, для чого педагоги використовують спеціальні типи творчих завдань, переважно на етапі практичного застосування знань. Серед педагогічних технологій, частіше використовуваних вчителями для розвитку творчих здібностей, − проектна технологія. Рідше використовуються − метод мозкового штурму, комунікативні технології, технологія проблемного навчання, дослідні та ігрові технології. Ефективною організаційною формою визнається освітня діяльність у невеликих групах по п'ять-сім осіб.

Вольовий компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає здатність керувати творчою діяльністю учнів, нести відповідальність за її результати; готовність до подолання труднощів, пов'язаних з організацією творчої діяльності учнів.

Спираючись на аналіз емпіричних даних, зауважимо, що цей компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання недостатньо сформований у вчителів: переважна більшість учителів засвідчує готовність до керування творчою діяльністю учнів, та все ж вони мають значні проблеми із подоланням труднощів, пов'язаних з організацією творчої діяльності учнів.

Оцінний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає здатність оцінювати власну професійну діяльність з позиції її оптимальності для розвитку творчого потенціалу учнів. Як засвідчив аналіз емпіричних даних, цей компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання сформований у вчителів, оскільки вони визнають, що розвиток творчих здібностей учнів залежить від них та рівня їхнього творчого потенціалу, тому більшість із них постійно підвищують власний професійний рівень через самоосвіту або підвищення кваліфікації та впроваджують педагогічні інновації у педагогічну практику.

Аналіз емпіричних даних щодо готовності вчителів до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання (мотиваційного, когнітивного, операційного, вольового, оцінного компонентів) свідчить про наявність проблем, які потребують розв'язання як на теоретичному, так і на практичному рівнях, а саме: розвитку в учителів когнітивного, операційного та вольового компонентів готовності до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. Результати дослідження можуть стати у нагоді для здійснення просвітництва вчителів з метою посилення їх впливу на розвиток творчих здібностей учнів, приділенню спеціальної уваги розвитку їх творчих здібностей та використання для цього спеціальних педагогічних технологій.

Список використаних джерел

1. Шелестова Л. В. Розвиток творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання: кількісно-якісний аналіз емпіричних даних. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 3. С. 99–108.

2. Шелестова Л. В. Педагогічні технології як засіб розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика :* зб. наук. праць. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2018. Вип. 1 (20). С. 24–36.

3. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології.* Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

FACEBOOK: ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Szulich Piotr,
doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa imtni prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska

Медіа-культура не терпить повільності і спокою. Інформація – це швидкість, раптовість, оперативність. Інтернет – засіб найшвидшого обміну повідомленнями на відстані І це нам подобається – як швидкі авто-

мобілі. Нам подобається швидко навчатися, опановувати прийоми швидкого читання та швидкого вивчення мови. Ми також любимо швидко їсти у швидкого харчування. Існують і більш швидкі курси танцю, плавання, опанування касових апаратів, комп'ютера і т.ін. «Досвід сучасності – це досвід прискорення[1 (с. 56)]». Оскільки все прискорюється, і ми робимо все швидше, очевидно, що це дасть змогу нам вивільнити наш час для інших видів діяльності. Парадоксально, але це не так, у нас не вистачає вільного часу, усе, що ми робили, не пришвидшується, бо віртуальна реальність забирає у нас його. Виходить, що швидкість, прискорення, безпосередність як особливості сучасності, нам не підконтрольні, вони «загнали» нас у пастки негайного задоволення життєвих цілей, потреб, почуттів.

На думку Д. Хейвош-Громковської, Facebook є апогеєм миттєвої культури[2]. Однак, спостерігаючи за розвитком соціального і віртуального спілкування, можна зробити висновок, що Інтернет породив і мережеве суспільство з його глобальним спілкуванням. Інформація з однієї півкулі земної кулі миттєво доступна в іншій півкулі, зв'язок з другом, що знаходиться на відстані сотні кілометрів, в Інтернеті – разом із відеозображенням – можливий відразу.

Розвиток електронних ЗМІ викликав значні соціальні зміни, що призвело до створення інформаційного суспільства, де роль «невидимої руки, що проштовхує все» взяв на себе обмін інформацією. За словами М. Маклухана, кожен новий інструмент передачі інформації призводить до соціально-культурних змін. Розвиток Facebook змінив сучасне спілкування і спосіб життя «акторів» суспільного життя.

Facebook належить до категорії нових медіа, тому він успадковує всі особливості медіа: цифровість, інтерактивність, гіпертекстовість, мережевість і віртуальність[3]. Інтерактивність є особливістю, яка відрізняє нові медіа від культури ЗМІ, де домінує одностороннє культурне послання (традиційне телебачення). Інтерактивність дає змогу здійснювати двосторонню передачу, в Інтернеті має місце миттєвий зворотний зв'язок відправника і одержувача повідомлення. Ми можемо негайно відреагувати на будь-яке культурне повідомлення в коментарі, в електронному листі, у чаті, в месенджері. Facebook характеризується великою інтерактивністю користувачів. Ця інтерактивність Facebook технічно полегшується смайликами, інтегрованими в чат, можливістю передачі відео і т.ін. Інтерактивність також залежить від вибору того, що ми хочемо читати або дивитися, Інтернет дає широкий вибір. Facebook також дає змогу налаштовуватись на те, що до смаку, звичайно.

Інтерактивність і гіпертекстовість можливі завдяки мережі Інтернет. Мережа – це децентралізоване виробництво, поширення та споживання інформації та Інтернет-ресурсів. Facebook є відносно децентралізованим. Реальність Інтернету – віртуальність – занурення у світ Інтернету та спілкування з іншими через опосередковане Інтернет-спілкування. Facebook, звісно, віртуальний, і світ реальних друзів стає нереальним, бо не завжди пости відображають реальне життя. А віртуальність, як відомо, може призвести до формування фальшивої реальності та квазіідентичності користувачів, що створює психологічні та соціальні загрози.

Facebook – проявом мережевого суспільства. М. Кастельс стверджує, що в мережевому суспільстві індивіди можуть легко вступати у взаємовідносини, використовуючи інформаційні технології з різною метою/цілями[4]. Більше того, вони можуть створювати віртуальні групи інтересів. Facebook переповнений всіма видами закритих і відкритих груп. Віртуальні залежності від друзів і груп можуть бути цікавим предметом дослідження соціальних параструктур.

До речі, Facebook може надати чимало інформації для формування знань про людину, однак, наші відносини опосередковані образом – постом. Facebook не стільки репрезентує реальність, скільки створює його. Пост на Facebook є не тільки «моїм дзеркалом», але і імітацією мене, певним уявленням. Facebook також є джерелом життєвого досвіду, хоча це культура фальшивки, в якій реальність змішується з віртуальним видовищем і важко відрізнити те, що є реальним і що створюється. Користувач, піддавшись впливові Facebook, у потоці розіграних сцен, може перестати розрізняти форму (реальність) від тіні (медіа-погляд на реальність). Як наслідок, він у мережі гратиме якусь роль, створюючи ілюзії про себе, і правда щезне, згодом такий «актор» не зможе відрізняти реальність від розігрування реальності.

Демонстрування того, ким ми хочемо бути, цілком можлива на Facebook. Цікаво, що профіль Facebook розмиває межу між тим, що є приватним і публічним. Користувач часто не усвідомлює, що при публікації повідомлення, він позбувається приватності на користь віртуальної аудиторії. Коли ми розміщуємо повідомлення, ми не направляємо його до конкретного одержувача, просто публікуємо його, а хто його побачить, нам байдуже. На думку деяких дослідників, активність Facebook дає змогу нам розвиватися – виявляти справжню ідентичність, постійно граючи якусь роль. Крім того, віртуальний світ звільняє нас від вимог реального світу, що дає змогу нам експериментувати з ідентичністю. Ідентифікаційне зображення Facebook є гнучким, ви можете змінити його, додавши нові дружби, лайки, повідомлення, фотографії, погляди, інтереси, таланти, події або відмовитися від попередніх подій і т.ін.

Мережеві стосунки з другом – коли не «очі в очі» – безтілесні, а тому несправжній візуальний контакт не дає можливості перевірити правду, відчути довіру чи розпізнати обман.

Деякі користувачі Facebook конструюють свою ідентичність, вважає З. Мелосік, через нестачу статусу в реальному житті. Це навіть стилізація ідентичності для того, щоб компенсувати соціальний статус. Багато молодих людей мріють про роль успішної людини. Звісно, у нашій реальності більшість людей не мають шансів стати популярними або знаменитостями у великих соціальних масштабах. Однак вони можуть отримати статус так званої соціометричної зірки свого місцевого середовища[5 (с. 240)]. У такому контексті Facebook дає змогу виконати мрію про миттєву славу, а показником цієї слави є віртуальна популярність користувача. Слід додати, що в сучасному суспільстві одним з найважливіших показників соціального становища в мікромасштабі є привабливий образ: візуальний і вербальний[5 (с. 241)].

Без сумніву, Facebook є випромінюванням сучасної культури безпосередності, а як культурний феномен – це нове явище соціальної комунікації та гаяння вільного часу. Кожен елемент культури є людською відповіддю на потреби та прагнення соціальних груп. Facebook є амбівалентним, його не можна судити однозначно як прокляття або благословення сучасності.

Список використаних джерел

1. Rosa H. *Social Acceleration. A New Theoryof Modernity.* New York-Chichester-West Sussex, 2013.
2. Hejwosz-Gromkowska D. Kultura natychmiastowości i konstruowanie tożsamości aktorów życia społecznego, w: tenże (red.). *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości.* Poznań 2014. S. 276–306.
3. Nowak J. *Aktywność obywateli online. Teoria i praktyka.* Lublin, 2011. S. 16-18.
4. Castells M. Por. *Społeczeństwo sieci.* Warszawa, 2007.
5. Melosik Z. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków, 2013. S. 239–254.

АКСІОНОРМАТИВНІСТЬ СИСТЕМИ ОСВІТИ І ЦІННІСНІ ІДЕАЛИ ОСОБИСТОСТІ

Januś Stanisław,
doktorant na Wydziale Socjologiczo- Historycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego, Polska
Rejman Józef,
doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego, Polska

Концепція виховного ідеалу польської педагогічної теорії проголошує цілісність споконвічних, прийнятих суспільством, цінностей і норм, які є детермінантами цілей виховання. Постійнозмінювані соціально-економічні умови в країні позначаються на традиційній нормативній системи. Такі зміни відображаються і на результатах виховної діяльності шкіл та інших установ, а темп і розмах цих змін викликають численні (навіть небезпечні) явища.

У польській педагогічній теорії головними цілями освіти є формування всебічно розвиненої людини, яка поважає загальновизнані соціальні норми. Існування цього теоретичного підґрунтя не означає і не гарантує, що з часом і за впливу еволюції культури і соціально-політичних перетворень ці цілі не будуть змінені з огляду на нові норми.

Серед багатьох чинників формування норм, особливо соціальних, значну роль відіграють розвиток культури, система освіти і соціальна політика. Гармонійні суспільні відносини важливі для задоволення загальновизнаної потреби у безпеці, а отже, і для якості життя громадян. Надзвичайно важливим для протидії загрозам одній особі від іншої, крім організації соціального життя, є бездоганне функціонування систем – освітньої та соціальної. Ефективне виховання та ефективна соціальна ро-

бота сприяють протидії розвитку антигромадських настроїв і запобігають виникненню криміногенного середовища.

Тож вища мета освіти ототожнюється зі всебічним розвитком людської особистості, яка поважає загальновизнані соціальні норми, а освітній ідеал є найвищою і головною метою освіти.

У світлі педагогічної теорії освітньому ідеалові повинні підпорядковуватися інші цілі, а також зміст і методи виховної роботи[1 (с. 142)]. Та не все так просто, бо основні цілі освіти, з часом і поточними соціально-політичними змінами, зазнають значних перетворень, що не завжди відповідає виробленому освітньому ідеалові.

За соціально-політичними змінами часто криються небезпеки, що можуть негативно позначитися на освітньому вихованні. Виховання у процесі освітньої діяльності є дуже важливим та оптимальним джерелом формування ідеалу, за якого цілі виховання не виходять за рамки загальних цінностей і соціальних норм. Щоправда, ці норми певною мірою обмежують автономію людини, водночас дають індивідові, групі і громаді почуття більшої безпеки.

У суспільних науках цінність визнається як усе важливе, бажане та необхідне для конкретної людини. Саме тому значення є важливим компонентом регулювання поведінки людини – у межах базових і практичних цінностей. Базові – визначають ставлення до природи і суспільства. Практичні – передбачають цілі і заходи, які слугують меті.

За А. Койдером, соціальна норма є загальноприйнятим правилом, стандартом, директивою, схемою поведінки тощо[2 (с. 224–235)]. Соціальна норма як регулятор міжособистісних стосунків вказує, як слід вести себе за певних обставин і яка поведінка не є бажаною. Норма визначає тип і обсяг обов'язків, які пов'язують індивідуума або соціальну групу з їх різними професійними і життєвими ролями[2 (с. 226; 336)]. Спектр культурного регулювання поведінки людини дуже широкий, охоплює елементи визначення культури і те, що роблять, думають і мають люди[3 (с. 257)]. Певною мірою культура накладає на індивіда обов'язкові моделі мислення, наприклад, залежно від віку – вимагає міфічного, релігійного чи наукового мислення[4 (с. 26–293; 6–49)].

Утвердження демократії, рівності, лібералізму та толерантності є моделлю мислення, характерного для нашого часу. З іншого боку, цінності формального характеру або норми, після присвоєння людиною, набувають властивостей, що взаємопов'язують поведінкові зразки [5 (с. 23–28)].

У процесі виховання стратегічною метою є ідеал, модель всебічно розвиненої людини, а проміжні цілі – прогрес у напрямку досягнення стратегічної мети. Тож освітні установи також повинні мати свої ключові цінності, як-от: дисципліна, лояльність. У шкільному середовищі дисципліна і лояльність є важливими у досягненні передбачуваних освітніх цілей. Про це свідчать численні дослідження та експерименти. Особливо слід сказати про дисципліну, яка розуміється як суворе дотриманням порядку і принципів, за якими діє відповідальний за освітній процес персонал. Якщо дисципліна тільки для учня/студента, то в освітній діяльності прогресу мало; дисциплінованими мають бути всі, причетні до навчального процесу.

Водночас слід підкреслити, що педагогічний колектив не може залишатися на рівні формальної дисципліни; він повинен поважати «технологічну» дисципліну, тобто – дотримуватись усіх правил і процедур, що ведуть до досягнення освітніх цілей, забезпечуючи духовний, психічний, соціальний і фізичний розвиток особистості.

В освіті дуже важливою є довіра, тобто – відповідність за слово і вчинки. Культурні правила, як і норми та цінності, можуть нести більше чи менше навантаження. Вони показують, який вид поведінки гідний визнання, водночас застерігаючи, що не можна вимагати цього ні від кого – тільки усвідомлюваність тут є головним важелем.

Стабільність нормативних систем сприяє балансу соціальної системи. Завдяки цій стабільності люди більшою мірою дотримуються стандартів. Сила права залежить від ступеня його суспільного прийняття. Така стійкість нормативних систем допомагає підтримувати гармонію міжособистісних стосунків, передбачати взаємодію, а також полегшує задоволення основних потреб.

Тест освітньої теорії на її спроможність – це ефективність освітньої практики.

Варто зазначити: для того щоб норми були переведені на просоціальну поведінку людини, необхідно виконати дві основні умови: їх інтерналізацію та соціальну підготовку. Інтерналізація ініціюється сім'єю, соціальна підготовка починається і триває у школі. Слабкість однієї з цих установ може ускладнити як інтерналізацію норм, так і ознайомлення з ними і мотивування особистості до їх дотримання.

Список використаних джерел

1. Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2004.
2. Kojder A. *Godność i siła prawa.* Warszawa : Oficyna Naukowa, 2001.
3. Sztompka P. *Socjologia. Analiza społeczeństwa.* Kraków : Wydawnictwo Znak, 2002.
4. Boski P. Kulturowe ramy zachowań społecznych. *Podręcznik psychologii międzykulturowej.* Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
5. Ehrlich St. Wiążące wzory zachowania. *Rzecz o wielości norm.* Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.

К ВОПРОСУ О НОВОМ ЭТАПЕ СОВРЕМЕННОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Колев Иван,
докторант Пловдивского университета «Паисий Хилендарски», г. Пловдив, Болгария

Трансгуманизм – это международное интеллектуальное, культурное и социальное движение, целью которого является улучшение способностей человека с помощью технологических инноваций в области биомедицины, генетики, робототехники, регенеративной медицины, кибернетики и развития искусственного интеллекта.

Термин «трансгуманизм» был впервые введен в 1957 году Джулианом Хаксли[1]. Он считает, что можно улучшить себя с помощью технологий,

подчеркивая, что этот процесс обязательно должен сопровождаться улучшением социальной среды. Согласно его видению, человечество находится на пороге нового типа существования, нового типа отношений. Определение, которое дает Дж. Хаксли, это «человек, который продолжает оставаться человеком, но ему удается превзойти самого себя, потому что он понимает новые возможности и для себя, и для своей человеческой натуры»[2]. Дж. Хаксли был первым директором Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры – ЮНЕСКО, а также видным членом и президентом Британского общества евгеники в 1959–1962 гг.

Наряду с идеалистическими и позитивными сценариями будущего трансгуманистической идеи, есть также много скептиков, которые разумно обеспокоены последствиями совершенной технологии. Впервые в своей истории человечество сталкивается со способностью изменить себя как отдельного человека, группы людей и даже как вид. Противоположные взгляды сталкиваются, моральные опасения кажутся логичными, так как страх перед неизвестным всегда был предвосхищен людьми с более консервативными взглядами, но это не помешало многим революциям, которые полностью изменили политический, экономический и социальный строй в разные эпохи. Озабоченность техномодальностью современного человека также подтверждается опасениями по поводу потери человеческой идентичности.

Более восторженные сторонники трансгуманизма придерживаются мнения, что именно «сочетание индивидуального счастья порождает коллективное счастье»[3]. Другими словами, прогресс может помочь первым подразделениям и небольшим группам людей, но в обозримые сроки такая революция затронет все человечество или, по крайней мере, большую его часть, и значительно улучшит жизнь людей. Следует отметить, что было бы неправильно впадать в необоснованную экзальтацию или абсолютный пессимизм в ретроградном мрачном видении в отношении идей трансгуманизма. В своей книге «Трансгуманистическая революция» французский философ Люк Ферри определяет скептически настроенных ученых как «биоконсерверов», среди которых имена Майкла Сэнделла, Юргена Хабермаса, Фрэнсиса Фукуямы. По их мнению, технологии и медицина должны использоваться для исправления существующих недостатков, их основа мышления довольно терапевтическая, приближающаяся к философии и методам медицины.

Действительно, разница между развивающимися и развитыми странами в технологии кажется колоссальной, что означает, что здравоохранение и доступ к новым технологиям остаются ограниченными, а низкий социальный статус предопределяет более низкий уровень жизни, более низкое качество, более высокую смертность и более короткую жизнь.

Социально чувствительные трансгуманисты не намерены игнорировать такие серьезные социальные проблемы, как бедность, несправедливость, неравенство и загрязнение окружающей среды. Является ли трансгуманизм гуманизмом? Гилберт Отоа утверждает, что осуществленная трансгуманистическая мечта об отставке индивидуализма и социализма –

улучшение, к которому стремятся индивидуумы – будет непрерывным процессом, который постепенно станет глобальным явлением, затрагивающим все человечество, и успех идеи может уменьшить масштабы человеческих страданий[4].

Вопросы по поводу трансгуманистической идеи все еще остры, развитие науки может привести к замечательным результатам, равно как и к катастрофическим последствиям.

Говорить параноидально о трансгуманистическом кошмаре почти так же опрометчиво, как гиперболизировать трансгуманистическое счастье, чудо, спасение всех существующих проблем и бед современного человечества.

Прогресс – это путь, пройденный через множество изменений, но не каждое изменение является гарантом прогресса. Сегодня человечество неразрывно связано с технологиями, просто говоря о глобальной сети – Интернете. Тем не менее, социальное неравенство не было ликвидировано. В Африке и некоторых странах Центральной Азии бедность и нищета повсеместны, что является одной из причин миграционного кризиса.

Сможет ли трансгуманизм уменьшить и искоренить существующее социальное неравенство?

Как и в какой степени будет предоставлен доступ к новым методам лечения для «расширения прав и возможностей» более бедных стран?

Может ли строгий индивидуализм, заложенный в трансгуманистическом проекте, стать катализатором перемен для всего мира или, по крайней мере, для большинства из них?

Гибридизация между человеком и машиной-роботом кажется более реалистичной, но моральные и этические возражения против этого также кажутся разумными.

Обеспокоенность «биоконвертеров» тем, что неравенства будут усугубляться, также является логическим продолжением тезиса Фукуямы о том, что биотехнология прокладывает путь евгенике, придавая ей новую легитимность.

Не следует упускать из виду тот факт, что человек всегда считался самым разумным существом на планете, и предсказания трансгуманистов заключаются в том, что искусственный интеллект превосходит возможности человеческого потенциала, заставляя скептиков заглядывать за кулисы «апокалиптической игры». Наше нынешнее и будущее будет зависеть от правильных решений, гарантий безопасности, мер безопасности, пределов, которые необходимо обозначить. Сейчас, более чем когда-либо, необходимо предусмотрительное регулирование сложных процессов, сопровождающих трансгуманитарное движение – мы находимся в начале нового этапа современной глобализации.

Список использованных источников

1. *Marius Turda (ed.), Crafting Humans: From Genesis to Eugenics and Beyond.* URL: https://www.academia.edu/6086492/Julian_Huxleys_Transhumanism

2. *A History of Transhumanist thought,Nick Bostrom.*

3. *Усиленият човек, съставител: Едуар Клайнпетер.*

4. *Хуманизъм ли е трансхуманизмът, Жилбер Отоа.*

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Барановська Олена,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Проект концепції профільного навчання в старшій школі (2017) спрямований на задоволення і розвиток пізнавальних інтересів, нахилів і здібностей учнів, їх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію і реалізацію подальших життєвих планів. Історія впровадження профільного навчання у закладах загальної середньої освіти вивчалася багатьма науковцями. У 1996 р. провідними вченими України під керівництвом С. Гончаренка було розроблено проект базового навчального плану середньої загальноосвітньої школи (Гончаренко С., Єрмаков І., Ісаєва Г., Мальований Ю., Паламарчук В. та ін.). Базовий навчальний план (1998) був спрямований на гуманітаризацію освіти, про що свідчив перерозподіл загального навчального навантаження на користь гуманітарної складової. У монографії В.Кушнір зазначається, що на мови і літератури тоді виділялося приблизно 28,5 % від загального обсягу. Водночас, у розвинених країнах світу (США, Англія, Франція та ін.) середньостатистична частка гуманітарного циклу у навчальному плані становила 46 %[1].

Дослідниця Л. Березівська узагальнила вітчизняний досвіду реформування освіти, що дало змогу створити модель реформи освіти, виокремивши етапи її впровадження[2]. О. Мариновська акцентувала, що теоретико-методологічні засади технології інтеграції ґрунтуються на трьох підходах: системно-синергетичному; особистісно-діяльнісному та інтеграційному[3]. В. Паламарчук та ін. довели, що модернізація старшої ланки закладів середньої освіти потребує вичленування найважливіших досягнень педагогічної науки, зокрема: врахування тенденцій розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України у контексті Європейського вибору; вивчення та впровадження наукових засад інноваційної освітньої діяльності в Україні; взаємозв'язку навчання і розвитку учнів, технології поетапного формування мисленнєвих умінь та навичок, інтелектуальної компетентності учнів тощо[4–6]. На думку науковців, пріоритетним в освіті є не стільки накопичення знань і предметних умінь та навичок, скільки перехід до міжпредметної інтеграції, набуття ключових компетентностей.

Відтак, постає як необхідність розроблення нових підходів до конструювання змісту профільного навчання на засадах його інтеграції, фундаменталізації, гуманізації та гуманітаризації. На основі міжпредметної інтеграції встановлюються взаємозв'язки між двома складовими єдиної загальнолюдської культури (природничо-науковою і гуманітарною) шляхом включення у зміст природничо-наукових предметів відомостей з гуманітарних наук; використання природничо-наукових методів пізнання, наукових даних природничих наук при вивченні предметів гуманітарного

циклу. Особливості педагогічних технологій профільного навчання за гуманітарним спрямуванням полягають у їх адаптації до вимог профільного навчання, зокрема, у забезпеченні їх варіативності та реалізації інтегрованого навчання[7–10]. Отже, основними принципами реалізації розроблених в Україні педагогічних технологій, насамперед, мають стати *принципи гуманітаризації, інтеграції, інноваційності, фундаменталізації.*

Принцип гуманітаризації. Ключовим моментом гуманітарної концепції загальної освіти є гармонізація співвідношення предметів раціонально-логічного та емоційно-образного ряду. Принципи гуманізації і гуманітаризації є двома важливими положеннями особистісно-орієнтованої парадигми навчання. Головні пріоритети гуманітарних проектів – спрямованість на універсальну освіту, розвиток, толерантність, комунікативність, єдність знання і етичних цінностей[7; 8; 11; 12].

Принцип інтеграції. Розглядаючи проблему організації профільного навчання за гуманітарним спрямуванням, зазначимо, що пріоритетним є впровадження педагогічної технології інтегрованого навчання, яка може розглядатися як комплексний засіб підвищення якості та ефективності процесу навчання на засадах інтеграції, що дасть можливість якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, поглиблювати їхні знання, зменшити навантаження, уникнути зайвої інформації у змісті непрофільних предметів, формувати наукову картину світу, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти[3; 8].

Принцип інноваційності. Розроблені зміст і структура навчальних профілів та дидактичні засади їх формування, сутність і функції базових, профільних предметів та курсів за вибором, організаційні форми навчання є інноваційними, оскільки дають змогу будувати освітній процес з урахуванням нахилів, здібностей і потреб старшокласників, зумовлених їх професійними інтересами і життєвими планами. Інноваційними є концептуальні засади та науково-методичні підходи до формування і структурування змісту різних предметів, які забезпечують вивчення матеріалу на різних рівнях, передбачених Державним стандартом загальної середньої освіти[4–6].

Принцип фундаменталізації розглядався у колективній монографії відділу дидактики, де акцентувалося, що профільне навчання спрямоване на формування цілісності особистості за розвитку життєвої, світоглядної, наукової, культурної і професійної компетентностей учнів. Отримані знання можна вважати фундаментальними, коли вони застосовуються для збагачення внутрішнього світу особистості і завдяки цьому примножують потенціал самого середовища. І тому завданням освіти – створення оптимального середовища для виховання гнучкого багатогранного мислення, засвоєння наукової інформаційної бази та сучасної методології осмислення дійсності, формування внутрішньої потреби у саморозвитку впродовж усього життя людини[9; 13].

Список використаних джерел

1. Кушнір В. М. *Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX–XX ст.) :* монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2016. 418 с.

2. Березівська Л. Д. *Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст. :* монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.

3. Мариновська О. Інтегроване навчання: технологічний аспект. *Рідна школа*. 2014. № 4-5. С. 32–36., с. 33.
4. Даниленко Л. І., Паламарчук В. Ф. Наукові засади інноваційної освітньої діяльності в Україні. *Постметодика*. 2004. № 2-3. С. 11–18.
5. Паламарчук В. Ф. *Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів в аспекті реформи школи : метод. лист для вчителів і кер. шкіл, гімназій, ліцеїв*. Київ : Знання, 2002. 46 с.
6. Паламарчук В. Ф., Л. І. Даниленко. Тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України у контексті Європейського вибору. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 1. С. 39–43.
7. Барановська О. В. Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. *Проблеми сучасного підручника*. Київ : Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. С. 34–41.
8. Барановська О. В. Конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 32–36.
9. Барановська О. В. Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у профільній школі в умовах гуманітаризації навчання. *Українська мова і література в школі.* 2012. № 8. С. 47–50.
10. *Гуманізація процесу навчання в школі* : навч. посіб. / за ред. С. П. Бондар. 2-ге вид., допов. Київ : Стилос, 2001. 256 с.
11. Гончаренко С. І. Проблеми гуманітаризації змісту шкільної освіти. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 17–25.
12. *Гуманізація процесу навчання в школі* : навч. посіб. / за ред. С. П. Бондар. 2-ге вид., допов. Київ : Стилос, 2001. 256 с.
13. Vaskivska H. O., Kosianchuk S. V., Skyba H. M. Didactic possibilities of information and communication technologies in the process of development of educational environment in upper secondary school. *Information Technologies and Learning Tools.* 2017. Vol 60. № 4. P. 17–27.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Беседа Наталія,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, м. Полтава, Україна

У зв'язку з посиленням інтенсивності освітнього процесу та ущільненням інформаційного простору в закладі вищої освіти (ЗВО) гостро постає питання активного впровадження в повсякденне життя студентів фізичної культури та спорту. Доведено, що систематичні заняття фізичними вправами зміцнюють здоров'я, покращують нервово-психічну стійкість до стресів, підтримують фізичну й розумову працездатність, сприяють підвищенню успішності студентів.

Проте, як засвідчують статистичні дані, останнім часом спостерігається стійке погіршення стану здоров'я студентської молоді. Виявляється загальна закономірність збільшення захворювань серцево-судинної і дихальної систем, погіршення функціональних резервів організму, зниження рівня фізичної підготовки.

Саме тому вагомого значення набувають зміни в організації фізичного виховання студентів технічних спеціальностей із різним рівнем підготовленості до навантажень. Особливого значення при цьому набуває реалізація диференційованого підходу, що дає змогу кожному студентові працювати в оптимальному режимі й забезпечує найліпший оздоровчий ефект. Адже відомо, що «результативність занять фізичними вправами значно залежить від ступеня відповідності фізичних навантажень стану здоров'я, фізичному розвитку, функціональним здібностям, віковим та індивідуальним особливостям організму осіб, які займаються фізичною культурою[1 (с. 19)]».

На важливості застосування диференційованого підходу до навчання вказують науковці й практики, зокрема С. Савчук[2], А. Магльований, І. Шимечко, О. Боярчук, Є. Мороз[3] та ін. З цього приводу В. Бобрицька наголошує, що «урахування показників адаптаційного потенціалу серцево-судинної системи студентів сприяє реалізації диференційованого підходу в процесі викладання спортивно-педагогічних дисциплін[4 (с. 235)]». У працях Т. Круцевич, М. Воробйова, Г. Безверхньої[5], П. Коханець, А. Антонюк[6] та ін. цей підхід розглядається як компонент управління навчанням, в якому під час розподілу студентів на групи пропонується враховувати не лише рівень фізичного розвитку, а й психологічні особливості, функціональні можливості, вид спортивної спеціалізації тощо. Як бачимо, в наукових висновках багатьох дослідників окреслено основні підходи до оптимізації освітнього процесу на основі впровадження диференційованого підходу, водночас недостатньо розробленими залишаються питання його реалізації в процесі фізичного виховання в сучасному ЗВО.

Зазначимо, що антропометричні показники й конституційні особливості – найбільш значущі критерії диференційованого оцінювання фізичної підготовленості студентів однієї віково-статевої групи. З огляду на це, в процесі експериментального дослідження було застосовано такі методи і методики: антропометрія, визначення індексу маси тіла та індексу Піньє.

До педагогічного експерименту було залучено 114 студентів технічних спеціальностей 1-2 курсів (експериментальна група – 56 осіб (40 юнаків і 16 дівчат), основна група – 58 осіб (42 юнаки і 16 дівчат)).

Розроблена експериментальна методика диференційованого фізичного виховання студентів технічних спеціальностей була спрямована на:

− визначення рівня фізичного розвитку студентів технічних спеціальностей;

− підвищення фізичної підготовленості студентів технічних спеціальностей;

− нормування фізичного навантаження відповідно до функціонального стану організму юнаків і дівчат;

− урахування вікових, статевих, соматотипологічних та індивідуальних особливостей студентів технічних спеціальностей 1-2 курсів, а також резервних можливостей їх організму.

У процесі дослідження визначено, що найбільш важливими показниками фізичного розвитку за ступенем впливу на рівень фізичної підготов-

леності студентів є довжина тіла, окружність грудної клітки та індекс маси тіла.

З'ясовано, що 37,4% студентів з високим зростом мають низький рівень фізичної підготовленості. У 60,9% осіб із меншою від належної масою тіла виявлено низький рівень фізичної підготовленості. Встановлено, що негативно впливають на результати фізичної підготовленості низькі величини індексу Піньє.

Дані тестування дівчат вказують на те, що їх фізична підготовленість однаковою мірою залежить від розвитку в них гнучкості, швидкості, витривалості та антропометричних даних. Фізичний розвиток і фізична підготовленість юнаків, на відміну від дівчат, насамперед, залежить від загальної фізичної підготовленості, а також антропометричних даних і витривалості.

Викладене вказує на доцільність упровадження навчальних програм з фізичного виховання і диференційованих нормативів фізичної підготовленості з урахуванням рівня сформованості показників фізичного розвитку студентів. Переконані, що це дасть змогу індивідуалізувати процес фізичного виховання й сприятиме ефективному навчанню й оздоровленню студентів. Саме за таких умов підвищиться фізичний розвиток та фізична підготовленість юнаків і дівчат. Водночас заняття фізичними вправами справлятимуть позитивний вплив на психічний стан студентів технічних спеціальносте шляхом зняття емоційної напруги, підвищення стресостійкості, відновлення психічної працездатності студентів тощо.

Підсумовуючи, маємо підстави для висновку, що реалізація диференційованого підходу значно підвищить якість фізичного виховання ЗВО. Доказом цього є те, що врахування показників фізичного розвитку студентів на заняттях з фізичного виховання сприяє підвищенню рівня їх соматичного й психічного здоров'я, позитивно позначається на ставленні молоді до фізичного самовдосконалення, оптимізує їх рухову активність.

Список використаних джерел

1. Беседа Н. А. Визначення адаптаційного потенціалу серцево-судинної системи студентів технічних спеціальностей. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи :* матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Полтава, 9 лист. 2017 р. Полтава : ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. С. 19–20.

2. Савчук С. А. *Корекція фізичного стану студентів технічних спеціальностей в процесі фізичного виховання* : автореф. дис. … канд. наук з фіз. вих. і спорту. Рівне. 2002. 18 с.

3. Магльований А. В., Шимечко І. М., Боярчук О. М., Мороз Є. І. Динаміка показників фізичного здоров'я студентів, які займаються силовими вправами. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2011. № 1. С. 80–83.

4. Bobrytska V. I., Beseda N. A. Future specialists in physical culture and sports cardiovascular system functional condition evaluation. *Physical education of students.* 2018. Vol. 22. No 5 (2018). P. 232–236. URL: https://doi.org/10.15561/20755279.2018.0501

5. Круцевич Т. Ю., Воробйов М. І., Безверхня Г. В. *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді* : навч. посіб. Київ, 2011. 224 с.

6. Коханець П., Антонюк А. Контроль і диференційована оцінка показників фізичної і функціональної підготовленості студентів різного віку. *Спортивний вісник Придніпров'я :* зб. наук. ст. Дніпропетровськ : ДДІФКС, 2006. № 2. С. 103–115.

КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Бондаренко Неллі,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

У схваленій ООН Концепції сталого розвитку культура посідає одне з чільних місць. Саме цей документ фахівці світового рівня радять покласти в основу нової стратегії розвитку України. Змістом концепції є інтегральний показник успішного поступу країни – «індекс людського розвитку». Він складається з трьох частин, які не можна міняти місцями: тривалість життя людини, тобто її здоров'я; освіта, наука, культура; рівень ВВП. Наголошується, що економічні показники – лише інструменти для успішного розвитку перших двох складників.

Згідно з дослідженнями ЮНЕСКО, на планеті існує близько 2400 різних культур, кожна з яких співвіднесена з певним народом.

Українці створили одну з найдавніших і найвартісніших на європросторі потужну матеріальну й духовну культуру. Визначні діячі української історії, освіти, науки і культури зробили вагомий внесок у всі сфери цивілізаційного поступу. Сучасна реальність в Україні потребує нової моделі освіти, спрямованої на формування особистості з якісно іншим рівнем інтелекту, мислення, професіоналізму, здатності глибоко опановувати культуру свого народу й надбання інших з огляду на глобалізованість світу.

Важливим сегментом культури суспільства є освіта – стабілізуючий фактор її розвитку й оновлення, канал спрямованої *інкультурації* – процесу входження й глибинного занурення людини в культуру, опанування традицій, звичаїв, норм, цінностей, моделей поведінки, властивих конкретній культурі.

Результатом інкультурації особистості є ***культурна компетентність***, яка дає їй можливість розуміти, правильно інтерпретувати й доцільно застосовувати здобуті знання про культурні установки, цінності й норми. Її складники: знання про культурні установки, цінності й норми; уміння й навички їх застосування; досвід застосування знань і вмінь; ціннісно-смислове ставлення; емоційно-вольове регулювання; готовність до прояву компетентності.

Українська мова як культурний код і навчальний предмет формує основу змісту культурної компетентності особистості.

Зміст освіти й роль культурної компетентності повинні відповідати соціокультурному типові даного суспільства й відтворювати особистість, модальну для цього типу. Результатом цілеспрямованої інкультурації має стати особистість, здатна засвоювати й відтворювати культуру, її базові цінності, традиції, поширювати, транслювати, передавати культурну спадщину прийдешнім поколінням.

Водночас бесіди й результати анкетування, проведеного в 2018/2019 н.р., засвідчили недостатню обізнаність здобувачів освіти з культурною

спадщиною народу, зокрема з визначними діячами української культури, які замовчувались радянським режимом, були знищені ним, привласнені чужими культурами або інтегровані в них (Микола Гоголь, Костянтин Ушинський, Микола Вороний, Микола Хвильовий, Лесь Курбас, Володимир Івасюк, Алла Горська, Леонід Биков, Валерій Марченко, Квітка Цісик, Леонард Бернстайн, Стівен Спілберг, Сильвестр Сталлоне, Майкл Дуглас і багато інших).

Усе це зумовлює актуальність порушеної проблеми.

Різні аспекти української культури й однойменної компетентності вивчали Г. Сковорода, М. Драгоманов, М. Грушевський, В. Гнатюк, В. Антонович, М. Костомаров, О. Потебня, О. Воропай, В. Кононенко, П. Кононенко, Е. Сепір, Н. Бабич, О. Тищенко, С. Єрмоленко, О. Селіванова, Л. Мацько, В. Ужченко, В. Жайворонок, М. Кочерган, Ф. Бацевич, М. Дмитренко, О. Потапенко, А. Вежбицька, Н. Бондаренко, С. Косянчук.

Визначення культури ставали дедалі різноманітнішими, а їх кількість зростала з сімох на початку XX ст. до 150 у середині XXI ст. й 500 наприкінці. На сьогодні їх налічується понад 1000.

Історик-міжнародник Руслан Гарбар трактує культуру як «інтегральне поняття, що включає ставлення до природи, до праці, до виробництва, до власного тіла; культуру взаємин між людьми; сферу людського буття, де формуються мораль, віра, традиції, любов до своєї землі». Й підсумовує: «без високої культури не може бути сучасної економіки[1]».

Підсумовуючи різні типи визначень культури, Олена Селіванова зазначає, що «культура містить не лише досягнення суспільства у всіх видах діяльності, а насамперед є способом буття культурної групи у взаємодії з природою, соціумом, навколишнім світом[2](с. 279)».

Ми визначили базові поняття, що розкривають суть і призначення культурної компетентності: культура, функції культури, культурна компетентність, артефакт, менталітет (ментальність), етнос, інкультурація, культура національна, культура загальнолюдська, культурна ідентифікація, культурні константи, культурні установки, культурні цінності, культурні норми, субкультура. Розвиваючи у здобувачів освіти культурну компетентність, необхідно активно залучати слова-поняття, що утворюють ядро мовної свідомості українців, їх світобачення й логіку пізнання світу. Ці лексеми розглядають як *ментальні домінанти, ключові слова культури, репрезентанти ключових концептів культури, слова з культурним компонентом, культурні концепти*[3](с. 253). Відповідні слова широко представлені в українському мистецтві й значущі для нашої культури. Світові глобалізаційні процеси, своєю чергою, потребують осучаснення цього усталеного ядра в контексті модернізації українського національного характеру, що має стати предметом украй запитаних наукових розвідок на суміжжі різних галузей науки. Важливі з огляду на це дослідження: текстоцентричної системи опанування державної мови як чинника державотворення й основи формування культурної компетентності[4]; життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови[5]; мовленнєвої діяльності у контексті ціннісно-смислової сфери[6]; компетентнісного змісту освіти у старшій школі[7] та ін.

Розробляючи методику формування у здобувачів освіти культурної компетентності, необхідно враховувати функції, які виконує культура як суспільно-історичне явище. Основні з-поміж них – інформаційна, пізнавальна, аксіологічна (ціннісно-комунікаційна), регулювальна (нормативна), людинотворча, перетворювальна, світоглядна, виховна.

Основу *змісту* формування культурної компетентності мають становити: базовий обсяг культурологічної інформації; культурні стандарти українців; особливості національної та загальнолюдської культур; духовно-моральні основи життя людини, народу й людства; культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій; здоров'я; освіта, наука і релігія в житті людини, їх вплив на світ; організація дозвілля.

Нами визначено очікувані *результати* сформованості культурної компетентності. Це *знання, навички, відношення/ставлення,* що розвивають компетентність, коли здобувач освіти: *розуміє* суть поняття культура; *знає* знакових діячів української культури, зокрема маловідомих (замовчуваних, знищених режимом) і привласнених чужими культурами; *виявляє* обізнаність із базовим обсягом культурологічної інформації; *виявляє* здатність доцільно застосовувати її; *знає* культурні стандарти народу; *дотримується їх; усвідомлює* специфіку української культури, що проявляється у мові, цінностях, традиціях, звичаях і звичках; *сприймає* українську культуру як невід'ємну складову загальнолюдської; *усвідомлює* культурні відмінності між народами; *виражає* ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; *утверджує* цінності національної культури на особистісному рівні; *виявляє* готовність успадкувати й передати нащадкам духовні й культурні надбання українського народу; *виявляє* міжкультурне взаєморозуміння, толерантність до представників інших культур; *виявляє* здатність вести діалог, здійснювати міжкультурну комунікацію, не втрачаючи власної ідентичності; *оцінює* творіння української культури.

Науковцям необхідно проаналізувати культурний контекст сучасної України; провести каталогізацію культури України; визначити, якого роду культурна компетентність потрібна нинішньому і прийдешньому поколінням українців з огляду на наступність певних елементів культури та її оновленням, а також убезпечення руйнування культурного ядра; визначити основу змісту формування культурної компетентності у здобувачів освіти загалом і на уроках української мови зокрема; розробити методику її розвитку і концептуально нові критерії оцінювання рівня сформованості.

Список використаних джерел

1. Гарбар Р. 100 років росту. *День.* 2018. 25-26 жовт. (№193/194). С. 10–11.

2. Селіванова О. О. *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми.* Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.

3. Саєвич І. Г. Ключові концепти культури: критерії виокремлення. *Матеріали міжнар. наук. конф.*, м. Київ, 10–12 жовт. 2013 р. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 255 с.

4. Бондаренко Н. В. Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти. *Державотворча й об'єднувальна функції української мови :* матер. Міжнар. наук.-метод. семінару. Ужгород, 2009. С. 143–153.

5. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ, 2018. Вип. 21. С. 44–56.

6. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Риторичні уміння учнів старшої школи в контексті ціннісно-смислової сфери. *Українська мова і література в школі.* 2011. № 8. С. 14–19.

7. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

УМІННЯ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Васьківська Олена,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічного управління та адміністрування Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна

Діалог є природним середовищем розвитку особистості. Відсутність або дефіцит діалогічного спілкування може спричинити різні недоліки в особистісному розвитку, як наслідок – накопичуватимуться проблеми взаємодії з оточуючими людьми, з'являться серйозних складнощі в умінні адаптуватися за мінливих життєвих ситуацій.

Уміння діалогічного спілкування ми розглядаємо як чинник розвитку сукупності різних видів знань, умінь і навичок, які необхідні для життєдіяльності. Однак, людина новітньої доби повинна не лише оперувати знаннями, володіти вміннями та навичками мовної поведінки, а й бути компетентною у сфері ведення перемовин, налагодження діалогу культур. Тобто, випускника закладу загальної середньої освіти слід навчати самостійному набуттю вмінь діалогічного спілкування, використовуючи умови освітнього середовища.

Відповідно до сучасних вимог, що висуваються до здобувачів загальної середньої освіти, потрібно навчати їх не тільки мовних засобів для одержання й передачі інформації, а й самого процесу одержання і передачі інформації. На думку Л. Озадовської, мова як засіб комунікації набуває особливого значення в контексті діалогу – «для того, хто говорить, акт мовлення заново представляє дійсність, а для того, хто слухає, він відтворює цю дійсність. Саме в мові і через мову людина і суспільство взаємно детермінують одне одного: опановуючи мову, людина входить у суспільство, стає одним з його членів[1 (с. 11)]».

Особливість навчання у випускних класах закладів загальної середньої освіти – це орієнтація на розвиток й удосконалення комунікативних, стилістичних, риторичних умінь, культури мовлення і спілкування. Цьому сприятиме спеціальне конструювання навчального дидактичного матеріалу, системи уроків, методичних рекомендацій до їх проведення.

Розглядаючи питання формування вмінь діалогічного спілкування, слід підкреслити принципи демократизації і гуманізації суб'єкт-суб'єктного навчання мови, зміст яких у здійсненні співпраці педагогічного працівника та здобувача освіти з метою досягнення визначеної мети, створення умов для творчого розвитку усіх суб'єктів освітнього процесу в

атмосфері співтворчості. Взаємозв'язок навчання, виховання та розвитку особистості має забезпечувати гармонійну реалізацію основних загальноосвітніх функцій навчального предмета і формування успішної, комунікативно активної особистості здобувача освіти. Якщо говорити про діалог як метод навчання, то доцільно вдаватися до принципу органічного поєднання навчання мови й мовлення як засобу мовленнєвої діяльності, змісту та форм її, що означає вивчення мови як засобу здобуття знань з інших галузей пізнання і досягнення основної освітньої мети.

Щоб оволодіти умінням діалогічного спілкування, здобувачам освіти не достатньо навчитися запитувати і відповідати, для цього потрібні специфічні вміння. Кожен із співрозмовників повинен володіти достатнім запасом функціонально різноманітних реплік, які забезпечують здатність вступати в спілкування, припиняти і відновлювати його, вести свою стратегічну лінію у спілкуванні; враховувати зміни у складі учасників розмови; поведінку партнерів залежно від зміни ситуації тощо.

У ході діалогічного мовлення кожного з учасників контакту доводиться розв'язувати низку завдань психологічного характеру, а саме: пам'ятати все, що сказав співрозмовник під час контакту, і все, що сказав сам; миттєво оцінити всю інформацію, отриману до початку своєї мовленнєвої партії; вміти вчасно вставити своє слово (не порушуючи при цьому прийнятих правил спілкування; стежити за правильністю мовної форми, в яку перетворюють думки; слухати своє мовлення, щоб контролювати його нормативність і, якщо потрібно, внести у вже проголошену частину фрази відповідні зміни і поправки; вміти вилучати інформацію із ситуації спілкування, враховуючи і паралінгвістичні засоби (жести, міміку), до яких вдається співрозмовник[2 (с. 13)].

Формування діалогічних умінь майбутніх студентів залежить, передусім, від форм і методів навчання, які вчитель закладу загальної середньої освіти використає під час навчального процесу. Педагогічний працівник активно залучаючи учня до пошуку нової інформації, мотивує його до прояву ініціативи і самостійності. Для випускників старшої школи, які є активними суб'єктами освітнього процесу, важливо вміти правильно висловлювати свої думки, долати сором'язливість, оцінювати ситуацію спілкування, вміти вдаватися до нестандартних рішень, творчо мислити[3 (с. 55)]. Тож учителю слід бути добре підготовленим до уроку, володіти вміннями використовувати велику кількість наочного матеріалу, проводити нестандартні уроки, наводити приклади з життя. Це стимулюватиме учнів до глибшого сприйняття матеріалу, викличе інтерес до нових тем і бажання освоїти новий матеріал. М. Кларін вважає, що «діалогічна особистісна позиція вчителя є сутнісною рисою навчального діалогу (дискусії). Вона реалізується за спеціально організаційним зусиллям, які докладає вчитель, і він задає тон обговоренню, дотримання його правил усіма учасниками[4 (с. 127)].

Формуючи діалогічні вміння здобувачів загальної середньої освіти, учитель має на кожному уроці створювати ситуації, які змушують говорити, спонукають до вираження думки; це може бути як відповідь на запитання з теми, так і обговорення життєвих ситуацій. Також потрібно широко використовувати роботу з діалогом-зразком, який має бути орієн-

тований на ознайомлення із зразками, відпрацювання мовної взаємодії комунікантів, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, виконання різних перетворень тексту діалогу.

Формування умінь діалогічного спілкування є особливою формою спільної діяльності учнів і вчителя, є взаємодією смислових позицій суб'єктів освітнього процесу, як результат – здобуваються нові знання для збагачення світогляду. І здобуваються вони не за єдиним шаблоном чи зразком, а завдяки інтерактивній педагогічній системі, «за якої кожна окрема дитина отримує невичерпні можливості для повної самореалізації закладених у ній покликань, здібностей і неповторного таланту <...> Нова людина повинна вміти (а головне – хотіти!) працювати, творити добробут, мир і красу, аналізувати свої вчинки не абстрактно, а конкретно, зважаючи на інших людей, а також розуміти кожного, сприймати його таким, яким він є. Одне слово, мусить бути передусім розумним дипломатом[5 (с. 28)].

Для майбутніх студентів уміння діалогічного спілкування уможливить безболісне, якісне входження у світ вищої освіти, у самостійне життя, де вміння налагоджувати особистісні і в майбутньому професійні стосунки з іншими є важливими й невідворотними аспектами активної і позитивної життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Озадовська Л. В. *Парадигма діалогічності в сучасному мисленні :* монограф. Київ : ПАРАПАН, 2007. 164 с.

2. Скалкин В. Л. *Обучение диалогической речи (на материале английского языка) :* пособие для учителей. Київ : Рад. школа, 1989.

3. Васьківська Г. О. Формування комунікативної компетентності старшокласників на основі засвоєння системи знань про людину. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 2. С. 52–57.

4. Кларин М. В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах*. Москва : Арена, 1994. 221 с.

5. Русалкіна Л. М., Косянчук С. В. Засоби риторики як основа особистісного зростання учнів. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 8. С. 28–31.

ДО ПИТАННЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ НА БАЗОВОМУ РІВНІ

Ващенко Лідія,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Відповідно до ст. 12 (п. 8) і ст. 47 Закону України «Про освіту» державна підсумкова атестація (ДПА) за базову школу проходитиме у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО)[1]. Тобто, ЗНО на базовому рівні можна розглядати як один зі складників реформи освіти і водночас одним із засобів оцінки її ефективності. На нашу думку, перехід на зовнішнє незалежне оцінювання в 9-му класі змінить ситуацію у системі оцінювання результатів навчальних досягнень – надасть можливість оцінювати результати на основі об'єктивних і зіставлюваних даних. Водночас, важливим є

убезпечення ризиків, пов'язаних з оцінюванням лише предметних навчальних досягнень дев'ятикласників за матеріалами ЗНО. Необхідно створити систему оцінювання результатів базової середньої освіти, яка ґрунтується на комплексному підході, на виявленні й аналізі предметних, метапредметних та особистісних результатів навчальної діяльності.

Яким буде зовнішнє незалежне оцінювання на базовому рівні? Чим воно відрізнятиметься від ЗНО за курс старшої школи? Що саме перевірятиметься: знання, уміння, навички з конкретних предметів, загальні навчальні вміння, компетентності – предметні і ключові? Чи правильним є твердження, що ЗНО в 9 класі забезпечить кращу підготовку до ЗНО в 11 класі, допоможе обрати профіль навчання у старшій школі?..

З метою пошуку відповіді на ці та інші запитання ми звернулися до учасників навчального процесу[2]. В нашому опитуванні взяли участь 1454 респонденти Києва, Запоріжжя, Хмельницького та області, Ніжина. Серед опитаних: 562 – учні, 250 – учителів, 309 – першокурсники, 260 – батьки.

Під час дослідження застосовано такі методи: порівняльний аналіз інформації з наукових джерел; опитування (авторський інструментарій); інтерпретація емпіричних даних; формулювання висновків.

Запровадження зовнішнього незалежного оцінювання за базову школу. Ми запропонували педагогічним працівникам викласти своє бачення мети проведення ДПА у формі ЗНО. Відповіли 66 % учителів, 34 % – утруднились відповісти (табл. 1).

Таблиця1

Відповіді вчителів на запитання про мету проведення ЗНО за базову школу *(у %)*

№	Варіанти відповідей	%
1.	Підготовка до ЗНО в 11-му класі	22
2.	Підстава для обрання профілю навчання, вступний іспит до профільної старшої школи	20
3.	Оцінювання рівня навчальних досягнень за базову школу	16
4.	Об'єктивне оцінювання готовності дев'ятикласників до навчання у старшій школі	12
5.	Оцінювання рівня сформованості предметних та ключових компетентностей за базову школу	9,5
6.	Формування рівня відповідальності старшокласників за навчання	3,5
7.	Систематизація і узагальнення знань за базову школу	3
8.	Поліпшення якості навчання у старшій школі	2,5
9.	Порівняння результатів внутрішнього та зовнішнього оцінювання за базову школу	1,5
10.	Боротьба з корупцією	1,2
11.	Моніторинг залишкових знань	1,2
12.	Забезпечення рівного доступу до освіти у старшій школі	1,8
13.	*Вважаю, що ЗНО у 9-му класі непотрібне*	5,5

Як бачимо, думки педагогів розділилися. Найбільше (22 %) вважають, що запровадження ЗНО у 9-му класі може бути підготовкою до ЗНО в 11-му; 20 % – переконані, що результати ЗНО можуть бути підставою для обрання профілю навчання, вступним іспитом до профільної старшої школи. До них приєднуються ще 12 % учителів, які вважають, що ЗНО дев'ятикласників – це об'єктивне оцінювання їх готовності до навчання у старшій школі, 16 % педагогів переконані, що ЗНО так само як і ДПА оцінюватиме рівень навчальних досягнень школярів. Майже 10 % сподівається, що ЗНО матиме на меті оцінити рівні сформованості предметних і ключових компетентностей за базову школу, 5,5 % упевнені, що ЗНО у 9-му класі взагалі не потрібне.

Важливою передумовою впровадження зовнішнього незалежного оцінювання за базову школу є вирішення питання про те, що буде предметом оцінювання під час іспиту. Відповідь на це запитання визначає основні його параметри (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл відповідей на запитання про те, що перевірятиметься під час ЗНО у 9-му класі *(у %)*

№	Що перевірятиме ЗНО?	Так
1.	Теоретичні знання з конкретних предметів	68
2.	Рівень сформованості предметних компетентностей	67
3.	Загально-навчальні компетентності	56
4.	Ключові компетентності	47

Як видно з табл. 2, педагоги вважають, що слід оцінювати всі чотири показники, надаючи перевагу теоретичним знанням з конкретних предметів і предметних компетентностей.

Дискусійним виявилося запитання щодо інтерпретації та використання результатів зовнішнього незалежного оцінювання. Ми запитали, чи можна за результатами ЗНО оцінювати роботу школи та роботу вчителя (табл. 3 і табл. 4).

Таблиця 3

Розподіл відповідей на запитання про можливість за результатами ЗНО оцінювати роботу школи *(у %)*

№	Категорія респондентів	Так	Ні
1.	Першокурсники	29	71
2.	Учителі	14	86
3.	Батьки	48,5	51,5

Майже половина батьків вважає, що так, можна. Їх підтримує третина першокурсників. Більшість опитаних педагогів (86 %) переконані, що не варто за результатами ЗНО оцінювати роботу школи та вчителів. Натепер існує щорічна практика рейтингування шкіл за результатами іспитів. Досвід деяких країн свідчить про те, що результати національних тестів по-

руч з іншими показниками використовуються для оцінювання діяльності конкретної школи у порівнянні з іншими. Школи, відповідно, використовують результати тестування у процесі самооцінки, розробляють та оприлюднюють плани розвитку навчального закладу.

Таблиця 4

Розподіл відповідей на запитання про можливість за результатами ЗНО оцінювати роботу вчителі *(у %)*

№	Категорія респондентів	Так	Ні
1.	Першокурсники	43	57
2.	Вчителі	15	85
3.	Батьки	49	51

Результатом нашого дослідження є узагальнене уявлення різних груп учасників навчального процесу про окремі складники процедури проведення державної підсумкової атестації за базову школу у формі зовнішнього незалежного оцінювання. Важливими, на нашу думку, є погляди педагогів на мету запровадження ЗНО для дев'ятикласників, об'єкт та предмет оцінювання. Результати ЗНО – це цінний матеріал для аналізу, який може бути використаний для управління системою освіти. Зовнішнє незалежне оцінювання слід розуміти як інноваційну навчальну технологію. Ефективне і водночас коректне запровадження ЗНО стимулюватиме розвиток культури педагогічних вимірювань; надасть можливість оцінити результати на основі об'єктивних даних, що, своєю чергою, стане імпульсом до посилення мотивації навчання і саморозвитку у старшій школі, стане суттєвим ресурсом розвитку школи і важливим елементом управління якістю освіти.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». *Голос України.* 2017. № 178- 179. С. 14, 16.

2. Ващенко Л. С. Про зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання на базовому рівні. *Біологія і хімія в рідній школі.* 2018. № 3. С. 23–30.

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Волошко Лариса,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, м. Полтава, Україна

Оцінка поточної успішності здобувачів вищої освіти використовується для аналізу ефективності навчальної діяльності кафедри, факультету за підсумками чергової сесії, навчального року. Певний рівень знань, умінь і навичок, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання, характеризує якість освітнього процесу[1]. Як правило, домінують експертні та суб'єктивні оцінки. Щорічно робляться тривіальні висновки: якщо маємо зростання успішності – це похвально, є відхилення від оптимальної межі – чекай критики, готуйся

розробляти заходи щодо підвищення успішності. При цьому називаються такі традиційні причини погіршення успішності студентів: часті пропуски занять, низька активність на заняттях, низька якість знань першокурсників; недостатня навчально-методична база.

Наявна система оцінки успішності студентів як засіб вимірювання їхніх знань, умінь і навичок має істотні суперечливі моменти. Схаракретизуємо їх.

По-перше, вимоги Закону України «Про вищу освіту», стандарти вищої освіти орієнтуються не тільки на здобуття студентами знань, умінь, навичок, але й на їхні компетенції. Тепер постає завдання моніторингу професійно-особистісних компетенцій студентів, у тому числі, комунікативних, соціально-інформаційних, особистісних. Важливою є оцінка професійно-особистісних якостей студентів − індивідуальних якостей, що впливають на ефективність навчальної, а подальшому і професійної діяльності. Це питання складне, оскільки важливо врахувати різні компетенції, зокрема: вміння працювати в колективі, вміння самостійно вчитися та ін. На нашу думку, дуже важливим є оцінка особистісної компетенції, що включає: володіння прийомами особистісного саморозвитку, вміння раціонально організувати роботу, працювати в команді, готовність і здатність до професійного зростання.

По-друге, з деяких ключових дисциплін налічується до десятка компетенцій, але немає чіткого інструменту їх вимірювання і, тим більше, узагальнення в одній єдиній оцінці в усередненому вигляді.

По-третє, часто студенти отримують високі оцінки, які не відповідають їхнім знанням і компетенціям, за рахунок списування, везіння, вгадування тощо. На оцінку, виставлену студентові, впливають особистісні якості конкретного викладача: рівень вимогливості, майстерність викладання. Треба мати на увазі, що викладач певною мірою виставляє оцінку своїй роботі. Недостатньо відповідальний, слабо підготовлений викладач схильний нерідко завищувати оцінки. Може бути й протилежна ситуація, коли викладач упереджено ставиться до студента, завищує вимоги.

По-четверте, в Україні відсутні підходи до формувального оцінювання. У 1967 році тодішній президент Американської асоціації з оцінювання М. Скрайвен, досліджуючи проблему оцінювання, уперше запропонував розрізняти формувальне й підсумкове оцінювання. Він вважав, що формувальне оцінювання має використовуватися для оптимізації розвитку та поліпшення об'єкта, незалежно від того, чи йдеться про студента, програму чи інший дидактичний продукт (програму, особу і т.ін.), що оцінюється. Учений вперше наголосив на різниці між цілями, які ставлять два види оцінювання, та шляхами використання інформації, що отримується в результаті їх застосування[2].

У цілому показники академічної успішності студентів як один із критеріїв результативності діяльності ЗВО використовуються на різних рівнях: 1) на рівні студентів – як форма самореалізації особистості, як умова отримання стипендії, демонстрація оточенню своїх здібностей; 2) на рівні керівництва ЗВО, деканатів – це форма вимірювання знань студентів, набутих відповідних компетенцій; 3) на рівні роботодавців – це міра оволодіння

знаннями випускників конкретного вишу; 4) на рівні міністерства – це засіб оцінки ефективності діяльності ЗВО у сфері освітніх послуг держави.

Існує парадокс: у ЗВО зосереджений значний інтелектуальний, науково-педагогічний потенціал, а науково обґрунтованої системи оцінки, вимірювання компетенцій майбутніх фахівців на основі системного підходу немає[3].

Для розв'язання цієї проблеми слід створити та експериментально перевірити та впровадити багатофакторну модель, яка може використовуватися для всебічної оцінки підготовки випускників ЗВО. Для проведення експерименту виокремлюється низка вимірюваних факторів, які впливають на успішність здобувачів вищої освіти, а саме: 1) оцінка рівня знань студентів-першокурсників (результати зрізу знань у перший місяць навчання); 2) облік відвідуваності аудиторних занять; 3) облік поточної успішності (атестаційні тижні, підсумки семестрів, навчального року); 4) результативність інтерактивних форм навчання; 5) ефективність використання навчально-методичного забезпечення; 6) наявність реальних консультацій для студентів; 7) проведення соціологічних опитувань, що виявляють: вміння студента вчитися; морально-психологічний клімат у групі; причини, що заважають навчанню; мотивацію студента; 8) вплив вимогливості викладача, його педагогічної майстерності; 9) проведення наукових досліджень, які включені у формат навчальних дисциплін; 10) матеріальна база, у тому числі його комп'ютеризація, інформаційні технології; 11) інші чинники, що розкривають особливість певного ЗВО, наприклад, уміння та рівень студентів визначати й оперувати міждисциплінарними зв'язками для підвищення фахової компетенції[4].

Підготовка та проведення педагогічного експерименту передбачає: 1 крок – розроблення методики вимірювання перелічених чинників; 2 крок – вибір математичних методів для виявлення взаємозв'язку цих факторів; 3 крок – побудову відповідної багатофакторної критеріальної моделі; 4 крок – її практичне впровадження.

Для забезпечення об'єктивного вимірювання названих чинників важливе значення набувають дослідження в галузі педагогічних вимірювань. Педагогічні вимірювання – це методичний напрям у педагогіці, що розробляє та використовує методи й засоби вимірювань задля оцінювання результатів навчальних досягнень особистості. Усі розвинені країни світу виконують наукові дослідження у галузі педагогічних вимірювань. Визнаними науковими школами є: служба тестування у галузі освіти ЕТ8, Національний фонд досліджень у галузі освіти МРЕК (Англія), Інститут педагогічних вимірювань CITO (Нідерланди) та ін. Останнє десятиріччя характеризується об'єднанням зусиль усіх країн у розробленні єдиних підходів до оцінювання результатів навчання та проведення міжнародних порівняльних досліджень (Santostefano S). Такі дослідження дають інформацію про стан освіти в різних країнах, створюють можливість порівнювати рівень навчальних досягнень студентів/учнів різних країн за міжнародними стандартами та здійснювати моніторинг якості освіти у світі.

Отже, розв'язання проблеми достовірної оцінки успішності здобувачів вищої освіти на основі системного підходу дасть можливість закласти підґрунтя для створення системи моніторингу якості національної системи вищої освіти.

Список використаних джерел
1. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1(46). С. 5–12.
2. Santostefano S. Cognitive Controls, Metaphors and Contexts. An Approach to Cognition and Emotion / Bearson D.J., et al. (Eds.). *Developmental Perspectives*. 1986. 162 p.
3. Волошко Л. Б. Компетентнісна модель фахівців з фізичної культури і спорту. *Materialy XIII Miedzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Nauka i inowacja – 2017»*, 07–15 października 2017 roku. Przemyśl : Nauka i studia. Vol. 4. S. 50–53.
4. Vaskivska H., Tanaś M. R., Loboda S. Interdisciplinary links as a didactic basis of the future teacher's professional training. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems.* 2017. № 10-11. P. 46–59.

ВИКОРИСТАННЯ МІНІ-ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ

Вороненко Тетяна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Формування і розвиток таких якостей особистості, як ініціативність, мобільність, здатність до самовизначення й самореалізації починається у шкільному віці. Цьому сприяє реалізація у навчанні компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, орієнтація на які потребує упровадження нових методів навчання. Особливу роль у цьому процесі відіграють навчальні проекти.

Парадигма проектного навчання відповідає особистісно-орієнтованій педагогіці, яка характеризується гуманістичною спрямованістю, має на меті вільний, різнобічний і творчий розвиток індивідуальних особливостей учня як суб'єкта пізнання і діяльності. Усі технології особисто-орієнтованої педагогіки (комунікативна, ігрова, проблемно-пошукова, діяльнісна, рефлексійна) об'єднує інтегральна технологія, одним з методів якої є навчальна проектна діяльність (в основі – навчальний проект). Сутність цього методу полягає у: стимулюванні зацікавленості учнів поставленими проблемами, пошуку шляхів їх розв'язання через проектну діяльність; наданні можливості практичного застосування здобутих знань і набутих умінь.

З іншого боку, можливість ефективної реалізації індивідуалізації, диференціації та самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів відбувається на обраних ними самостійно курсах. З урахуванням компетентнісно-орієнтованого спрямування навчання ми виокремили такі навчально-виховні завдання, що стоять перед курсами за вибором з хімії: формування предметної і ключових компетентностей; розвиток пізнавальних інтересів, нахилів та здібностей учнів, їх уміння самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці; удосконалення експериментальних умінь та навичок; підготовка учнів до участі в олімпіадах, конкурсах-захистах МАН та успішного складання ЗНО; здійснення профорієнтаційної роботи[1].

Розглянемо можливості виконання міні-проектів (як таких, що обмежені часом проведення – 1 заняття) у межах курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи». Зважаючи на тематику, мету і завдання цього курсу за видом діяльності учнів нами обрано дослідницький та інформаційний типи проектів.

Дослідницький – це міні-проект, під час якого діяльність учнів спрямовується на розв'язування творчих (і пошукових) завдань з обов'язковим проведенням експерименту. Отже, такий тип проекту доцільно застосовувати під час розв'язування експериментальних задач. Експериментальні задачі – це «завдання практичного характеру, відповіді на які учні знаходять у процесі виконання та спостереження за дослідами[2] (с. 23)». Наприклад, організовується робота в парах, кожна з яких отримує набір реактивів і хімічне обладнання. Кількість задач (варіантів) залежить від кількості учнів, тривалості виконання досліду і змісту задачі (добування речовин різними способами, проведення характерних реакцій; розпізнавання речовин). Обов'язковою є доповідь-звіт про результати дослідження, тож слід передбачити на це додатковий час. Водночас учні одержують більшу кількість інформації (від звіту різних груп, що уможливлює невиконання кожного з дослідів в індивідуальному порядку) і навчаються робити висновки й відстоювати власні думки.

Інформаційні проекти відповідають дослідницькому проекту, але не передбачають експериментальної роботи. Вони використовуються під час розв'язування творчих задач. *Творчі задачі* (як завдання) належать до пошукових і характеризуються: відсутністю алгоритму, що визначає точну програму їх розв'язку; мають кілька розв'язків; неможливістю розв'язувати їх за допомогою ЕОМ; і неможливістю формулювати відносно них обернених задач. У *пошукових задачах* – зміст поєднує науковість, проблемність, цікавість. Серед них можна виокремити три види:

а) задачі, пізнавальна інформація в яких міститься в умові (види діяльності учня – репродуктивна і частково-пошукова; наприклад, коли під час розв'язку відбувається лише підтвердження наданої інформації (довести, що до складу H_2SO_4 входить сульфат-іон));

б) задачі, у яких пізнавальна інформація знаходиться під час її розв'язку (вид діяльності учня – пошуковий; такими є компетентнісно орієнтовані задачі – інтегративні дидактичні одиниці змісту, технології навчання і перевірки якості гарантування компетентнісного навчання[3], що включають розрахункові задачі і запитання; наприклад, учні діляться по парах і одержують спільну для всіх задачу з завданнями за двома варіантами).

Задача. Для виробництва високоякісної сталі необхідним є металобрухт. У складі газетного паперу міститься макулатура. А з відходів виробів з пластмас виробляють навіть тканини. Усі ці матеріали можна знайти на звалищах.

Завдання. *Варіант 1*. 1. Користуючись додатковими джерелами інформації, обчисліть, яка маса деревини (для двох видів дерев) може бути зекономлена при виготовленні 1 т газетного паперу. Склад паперу вважати 100 % целюлозою. 2. В Україні річні потреби металобрухту складають 1,6925 млн т. Скільки сталі (т) можна отримати, якщо відсоток брухту в

ній становить 45%? 3. Наведіть приклади фізичних тіл і речовин, наявність яких у природі є забрудненням. Який вид забруднення є більш помітним: забруднення фізичними тілами (осколки пляшок, шматки паперу і т.ін.) або речовинами (метан в атмосфері або солі Плюмбуму у воді). Чи згодні ви з тим, що більш помітні забруднення є і більш шкідливими?

Варіант 2. 1. Користуючись додатковими джерелами інформації, установіть економічну вигоду від виготовлення штучної вовни з полістиролу, отриманого з 1 т нафти і 1 т вторинної сировини. 2. Чи можна вважати частиною мінерально-сировинної бази України ті запаси відходів, які можуть бути вторинними ресурсами? Кому і чому буде краще, якщо в нашій країні зростуть масштаби вторинної переробки мінерально-сировинних ресурсів? Кому і чому буде гірше? 3. Сформулюйте висновок щодо ефективності переробки вторинної сировини для поліпшення екологічного стану довкілля;

в) задачі, які вимагають від учнів самостійного формулювання проблеми і її розв'язку (вид діяльності учня – пошукова з елементами творчості; наприклад, завдання на складання задач).

Зазначимо, що під час виконання учнями зазначених типів проектів формуються знаннєвий, діяльнісний і ціннісний складники предметної хімічної компетентності і ключові компетентності.

Можна констатувати, що міні-проект як метод навчання є можливим й ефективним під час проведення занять на курсах за вибором.

Список використаних джерел

1. Вороненко Т. І. *Методичні засади реалізації екологічної складової курсу хімії на факультативних заняттях в основній школі :* дис. … канд. пед наук : 13.00.02. Київ, 2010. 276 с.

2. Грабовий А. Експериментальні задачі з хімії: теорія і методика. *Біологія і хімія в школі*. 2007. № 3. С. 22–28.

3. Гоменюк Г. В. *Методичні засади реалізації компетентнісного підходу в навчанні алгебри учнів основної школи :* дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 277 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ФУНКЦІОНАЛЬНО-ВАРІАТИВНИХ ЧИННИКІВ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІ ПОКАЗНИКИ ТЕСТУВАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Гривко Антоніна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна
Жук Юрій,
доктор педагогічних наук, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Поширеність тестових технологій для оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, використання тестів для подальшого ухвалення рішень щодо тестованих (так звані соціально значущі тести або тести з високими ставками *(high-stakes test)*[1]) зумовлює необхідність досліджень, спрямованих на удосконалення методики конструювання інструментарію

оцінювання в аспекті врахування функціонально-варіативних чинників, які впливають на результати його застосування. Серед таких чинників вирізняємо 1) неконтрольовані – характеристики респондентів: особистісні (когнітивний – знання й уміння; афективний – перцептивно-емотивне оцінювання предмета діяльності – тестових завдань) й групові (зокрема, профільність класу); 2) контрольовані: змістові (зміст тестових завдань (ТЗ) і зміст тесту загалом) і зовнішньоорганізовані конструкти тесту (зокрема, формат тестових завдань і форма передбачуваних відповідей).

Для виявлення й аналізу перелічених чинників впливу на результати тестування було проведено низку досліджень, у яких взяли участь 203 учні 8 і 9 класів[2] (с. 37–40). Аналіз і узагальнення результатів дослідження (а саме – результатів тестування за критеріально-орієнтованими авторськими тестами з української мови; вербально-числових результатів оцінювання учнями запропонованих форматів тестових завдань за методом семантичного диференціала[3]), опрацьованих за допомогою статистичних методів, зокрема багатовимірного дисперсійного аналізу, факторного аналізу тощо, дало змогу зробити певні висновки.

Когнітивний чинник реалізується в результативних показниках тестування (тестових балах) у середньому на 75 %, що є свідченням наявності впливу на результати інших чинників.

Аналіз афективного чинника засвідчив, що перцептивно-емотивне оцінювання учнями тестових завдань у процесі тестування є інструментальним компонентом мотивації до виконання тесту. З огляду на особливості критеріально-орієнтованого оцінювання, що базується на визначенні рівня оволодіння учнями визначеними в тесті компонентами навчального матеріалу (безвідносно до рівня групових показників із подальшим ранжуванням результатів, як у разі нормативно-орієнтованого тестування), цей висновок є значущим в аспекті структурування тесту – доцільним є поєднання ТЗ різних форматів і різної когнітивної складності в одному тесті як для формування позитивних настанов і мотиваційного оптимуму в процесі їх виконання учнями, так і для перевірки й уточнення результатів тестування.

Вплив профільності навчання на результати тестування залежить від предметного поля оцінювання – у предметному полі української мови показники сили впливу цього чинника на результати різних вибірок (класів різних профілів і освітніх рівнів) є близькими й тенденційно подібними, що пояснюється наявністю в навчанні й побуті постійної діяльнісної опори в оволодінні й використанні мови.

Сила впливу чинника «формат тестового завдання» виявляється на рівні 33 % і змінюється відповідно до варіацій поєднання різних форм завдань в одному тесті. У процесі аналізу цього чинника визначено, що найбільшою діагностичною точністю, що (крім відповідності психометричним критеріям якості – надійності, валідності тощо) визначається найменшим виявом сили впливу на результати тестування (до 11 %), характеризується тест, у рамках якого поєднуються такі форми ТЗ: 1) закриті завдання за текстом, що передбачають вибір однієї правильної відповіді ($З_{ЗТ}$) + відкриті завдання, що передбачають конструйовану учнями відповідь (В) –

середня сила впливу на результати 8,4 %; 2) завдання на встановлення відповідностей ($З_В$) + (В) – 6,0 %; 3) ($З_{ЗТ}$) + закриті з вибором однієї і кількох правильних відповідей (З) – 4,7 %. Поєднання завдань, що значно знижує діагностичну точність результатів тестування: (З)+($З_В$) – середня сила впливу 40 %; ($З_{ЗТ}$)+(З)+($З_В$) – 38 %; ($З_{ЗТ}$)+ ($З_В$) – 31 %.

Необхідно зазначити, що наведені результати є попередніми й потребують уточнення. Так, тест складався із 4 блоків, що містили однакову кількість ТЗ різних форматів, спрямованих на перевірку засвоєння учнями одних і тих самих навчальних конструктів, однак ці завдання характеризувались різним ступенем когнітивного й операційно-діяльнісного навантаження, що унеможливило дихотомічне оцінювання виконання тесту й, відповідно, ускладнило порівняння ТЗ різних форматів. Тому для подальшого дослідження необхідним є розроблення дихотомічних завдань різних форматів і конструювання тестів із різним співвідношенням таких завдань для вивчення впливу чинника «структура тесту» на результати тестування.

У процесі аналізу відомостей дослідження також визначено, що на результати тестування водночас з усіма іншими (аналізованими раніше) впливає «невиявлений» чинник, показник сили впливу якого досягає 42 % і не залежить від інших чинників (когнітивних характеристик тестованих, освітнього рівня, профільності класу). Високий показник сили впливу цього чинника зумовлює необхідність подальших наукових пошуків, спрямованих на його вивчення та аналіз у аспекті представленого дослідження.

Список використаних джерел

1. Большакова И. Г. *Ошибки в разработке и применении тестов на владение иностранным (английским) языком :* дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки). Санкт-Петербург, 2017. 183 с.

2. Гривко А. В., Жук Ю. О. Виявлення й аналіз чинників впливу на результати підсумкового тестування випускників гімназії. *La science et la technologie à l'ère de la société de l'information: coll. de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» з avec des matériaux de la conf. scientifique et pratique internationale*, Bordeaux, 3 mars, 2019. Bordeaux : OP «Plateforme scientifique européenne», 2019. V.5. P. 37–40.

3. Osgood Ch. E., Suci G. J., Tannenbaum P. *The Measurement of Meaning.* USA, University of Illinois Press, 1957. 348 p.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ – КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ОСУЧАСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Жукова Алла,
кандидат педагогічних наук,
директор гімназії міжнародних відносин № 323
з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, Україна

Питанням інтегрованого навчання та організації міжпредметних зв'язків на уроках присвячено багато праць українських дослідників. Так, наприклад, уроки інтегрованого змісту та уроки з використанням міжпредметних зв'язків О. Савченко розглядає як різні дидактичні поняття,

оскільки міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення певної теми. Це, на думку науковця, окремі короткочасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття. Натомість під час інтегрованого уроку учні ознайомлюються зі змістом різних предметів, включаються у несхожі між собою види діяльності, що підпорядковані одній темі[1].

Порівняльна характеристика інтегрованого навчання та навчання з міжпредметними зв'язками схематично подана на рис. 1.

Рис 1. **Порівняльна характеристика інтегрованого навчання та навчання з міжпредметними зв'язками**

Ідея реалізації інтегрованого підходу до навчання та міжпредметних зв'язків на уроках – важливий чинник, що сприяє підвищенню якості процесу навчання і виховання, адже нині у навчальних програмах пріоритети надаються розвивальній функції навчання, особлива увага приділяється формуванню самостійності, навчанню критичного мислення, креа-

тивності і т.ін. Проблемі інтеграції та міжпредметних зв'язків, особливостям формування розвиненої особистості здобувачів освіти присвячено низку праць, зокрема: науковців[1–7] педагогів-практиків[1–10].

Так, в освітньому процесі міжпредметні зв'язки виконують низку важливих функцій**.** *Освітня* – полягає у тому, що міжпредметні зв'язки сприяють формуванню системи знань про суспільство та природу, уявлення про цілісну картину світу. *Виховна* – виражена у сприянні міжпредметних зв'язків усім напрямам виховання особистості, формуванню навчальної культури й грамотності, розуміння місця і ролі предметних знань у системі підготовки, прагнення до опанування новими знаннями. *Розвивальна* – сприяння формуванню пізнавальної активності, інтересу до предмета, розвиток процесів мислення: вміння здійснювати аналіз і синтез, конкретизувати й узагальнювати, проводити аналогію, абстрагуватись. *Дидактична* – сукупність засобів, форм, прийомів і методів, що використовуються у навчанні й спрямовані на інтеграцію знань, умінь, навичок (за С. Буриловою). Завдяки *формувальній* функції здійснюється формування предметних умінь, що стають основою формування інтегрованих умінь та якостей. Дослідники (Ковальчук Л., Максимова В. та ін.) вказують на *інтеграційну* функцію, зазначаючи, що міжпредметні зв'язки сприяють формуванню цілісної наукової картини світу.

Конструктивна функція полягає в удосконаленні змісту освіти та передбачає добір, координацію і структурування навчального матеріалу, взаємну узгодженість змісту навчальних предметів. Завдяки *психологічній* функції забезпечується створення сприятливого психологічного мікроклімату, ефективна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, пробудження інтересу до вивчення матеріалу, позитивна мотивація навчання, активізація пізнавальної діяльності як умови формування ціннісно-смислової сфери особистості, прагнення до опанування новими знаннями.

Сукупність функцій міжпредметних зв'язків забезпечується тоді, коли реалізована різноманітність типів і видів міжпредметних зв'язків.

Отже, дослідники, які розкривають суть міжпредметних зв'язків, звертають увагу на дидактичні, освітні, методичні, психологічні та інші їх функції. Кожна з них відображає різні властивості одного й того самого явища.

Більшість авторів до питання класифікації міжпредметних зв'язків підходить залежно від структури навчальних предметів, характеру діяльності та завдань предмета, беручи за основу класифікацію певних критеріїв. Учені найчастіше виокремлюють три типи міжпредметних зв'язків: *змістово-інформаційні* (встановлення подібності фактів, процесів, спільності понять, теорій, методів наук); *операційно-діяльнісні* (способи діяльності, вміння, навички, розумові операції), *організаційно-методичні* (використання спільних методів і прийомів; форм організації навчально-виховного процесу), які, своєю чергою, поділяються на 14 класів і містять 44 види міжпредметних зв'язків (за О. Данилюком). Така невизначеність у класифікації пояснюється дидактичною розмитістю та багатоаспектністю категорії міжпредметних зв'язків та їх поліфункціональним характером.

Узагальнивши праці вчених із цієї проблеми, виокремлюємо такі типи міжпредметних зв'язків: за складом, за напрямами, за спрямованістю, які, поділяються на певні види (рис. 2).

Рис. 2. **Класифікація міжпредметних зв'язків**

Класифікація міжпредметних зв'язків *за складом* показує, що використовується, трансформується з інших навчальних предметів при вивченні конкретної теми. Змістовні зв'язки сприяють формуванню системи узагальнених, інтегрованих знань; операційні є системою загальнопредметних умінь, навичок та розумових операцій, що формуються. Використання організаційних та методичних міжпредметних зв'язків орієнтує мислення учнів на застосування під час вивчення інших предметів таких спільних методів, як абстрагування, моделювання, аналогія, експеримент. Виокремлення міжпредметних зв'язків *за напрямом* демонструє: чи є джерелом міжпредметної інформації один, два чи більше предметів, чи використовується міжпредметна інформація при вивченні цієї теми (прямі зв'язки), чи ця тема є «постачальником» інформації для інших тем, інших предметів (обернені та відновлювальні зв'язки). Група міжпредметних зв'язків, виокремлена *за спрямованістю,* показує, які знання

залучаються з інших предметів, а який матеріал ще тільки вивчатиметься згодом (хронологічні зв'язки); як довго відбувається взаємодія тем у процесі здійснення міжпредметних зв'язків (хронометричні зв'язки). Сьогодні вчителі, методисти усвідомлюють, що зв'язок між предметами надають процесу навчання нову якість, є ефективним засобом комплексного розв'язання освітніх завдань через узагальнення й систематизацію знань, формування загальнонавчальних умінь, підвищення пізнавального інтересу учнів. Проте, на практиці розв'язання цієї проблеми ще носить фрагментарний характер, часто обмежується виділенням конкретних тем, розділів навчальних програм, за якими можливе встановлення лише тематичних міжпредметних зв'язків у навчанні. Саме тому зв'язок між предметами слід розглядати як діалектичну закономірність, яка притаманна кожному з навчальних предметів і характеризується відповідною специфікою їх змісту і, водночас, має загальні для всіх навчальних предметів особливості.

Слід пам'ятати, що під час реалізації міжпредметних зв'язків можуть виникати певні труднощі, а саме: неузгодження календарних планів навчальних предметів одного класу; навчання учнів за підручниками різних авторських колективів у різних класах; невідповідність структур навчальних програм, відсутність у освітньому стандарті та програмах рекомендацій зі здійсненням міжпредметних зв'язків; слабка мотивація вчителів щодо реалізації міжпредметних зв'язків; недостатня теоретична й практична підготовка вчителів до проведення уроків з використанням міжпредметних зв'язків. Саме ці труднощі є предметом особливої уваги методоб'єднання вчителів нашої гімназії міжнародних відносин № 323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи :* підруч. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

2. Барановська О. В. Конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції. *Дидактика: теорія і практика*. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 32–36.

3. Васьківська Г. О. *Людинознавство*. Для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 256 с.

4. Жукова А. Критерії та показники оцінювання якості професійної компетентності вчителя гімназії на засадах інноваційних технологій. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 30–40.

5. Слесик К. Міжпредметна модель формування етичної культури учнів у процесі навчання гуманітарних предметів. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 51–55.

6. Косянчук С. В. Формування ціннісно-смислових орієнтацій старшокласників в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2014. Вип. 8(51). С. 132–136.

7. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

8. Гайдамака В. М. Науково-методичний супровід розв'язання науково-методичної проблеми «Професійна компетентність учасників освітнього процесу» в гімназії №323 м. Києва. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. С. 75–85.

9. Негуляй С. Компетентнісний підхід у процесі викладання фізики як важлива дидактична умова. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 136–141.

10. Новицька Н. Психологічний моніторинг професійної компетентності вчителів у рамках здійснення дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 96–103.

ACADEMIC CULTURE DIFFERENCES

Zakharchuk Nataliia,
Candidate of Pedagogical Sciences (Ukraine), PhD Candidate (Canada), University of Saskatchewan, 28 College Dr., Saskatoon, Saskatchewan, Canada.

Considering academic culture with respect to internationalization processes is impossible without relating to academic culture differences. The discrepancies between academic standards and expectations of host academic institutions and visiting students, the ways to address these discrepancies, and the responsibilities of each side of the process become issues of both students' potential academic success and as a result the success of an academic institution.

Schein indicated that the numerous attempts of researchers and consultants to define cultural «strength,» indicate a better correlation of certain cultures with performance, and make claims about improving performance by promoting definite kind of culture created a dangerous tendency[1 (p. 13)]. The tendency is connected with evaluation of particular cultures, the suggestion that there are «right»,» «good» or «bad, » and «functionally effective» or not cultures. Schein insisted that it was not as much about the culture alone, as about its relationship to the environment in which it existed[1 (p. 13)]. Analyzing academic culture differences and further transition between academic cultures, I would like to emphasize that there are no implications about which academic culture is better, only which works better in the given environment.

So far, Hofstede's model of cultural differences has been widely used in different spheres in connection to cross-cultural settings, regardless numerous critiques[2] especially addressing the impropriate use of the model in internationally diverse educational setting, failure to recognize differences between learning settings (e.g., preschool, primary, secondary, and tertiary education), relatively static culture concept regarding values. Nevertheless, it seems no other model manages to provide a complete and well-rounded picture of cultural differences among societies, which are reflected in the educational process as well. According to Hofstede, the differences in academic interactions can be listed according to particular dimensions: Individualism/Collectivism, Power Distance, Uncertainty Avoidance, Masculinity/Femininity, and later added Long-term/Short-term Orientation[3].

Similarly, Detert *et al.* synthesized general dimensions of organizational culture along which a culture of one particular organization can differ from cultures

of other organizations (e.g., educational institutions). These dimensions are the basis of truth and rationality in the organization; the nature of time and time horizon; motivation; stability versus change/innovation/personal growth; orientation to work, task, and coworkers; isolation versus collaboration/cooperation; control, coordination, and responsibility; orientation and focus – internal and/or external[4]. The eight suggested dimensions of culture can be easily paralleled to the dimensions of Hofstede's cultural model, though some of the dimensions offered by Detert *et al.* could belong to more than one Hofstede's category (e.g., Individualism/Collectivism could comprise orientation to work, task, and coworkers as well as isolation versus collaboration/cooperation, while motivation could be attributed to both Power Distance and Masculinity/Femininity).

One way to characterize an academic culture of a country is to determine what dimensions are prevalent or more evident in a particular academic culture. In this article, one of the goals is to compare academic cultures in Ukraine and Canada and to infer if they have more differences or commonalities. Hofstede's dimensions of Individualism/Collectivism, Power Distance, Uncertainty Avoidance, Masculinity/Femininity, and Long-term/Short-term Orientation are chosen as key categories for the comparison.

The dimension of Individualism/Collectivism represents the degree to which the group has power over the individual, or to what extent individual society members are integrated into groups, loyal and dependent. Thus, in Ukraine, students expect «to learn how to do»[3 (p. 312)] and education is aimed at gaining prestige in a social environment, while Canadian students expect «to learn how to learn»[3 (p. 312)] with the purpose of improving economic worth and self-respect. This places Ukrainian and Canadian academic cultures on opposite sides in the dimension, the first belonging to the collectivist societies, while the latter has more characteristics of the individualist societies. This dimensional opposition is also reflected in the use of «we-» and «I-sentences» in scientific communication.

Power Distance dimension has a particular effect on student-teacher relationships, as it refers the extent of equality to which power is distributed amongst society members or the degree of tolerance of inequality in society. In academia, such differences can be seen student-centered (small power distance societies) or teacher-centered (large power distance societies) education, which means the effectiveness of learning related to the amount of two-way communication or excellence of a teacher, correspondingly[2; 3]. In this respect, Ukrainian academic culture can be viewed as a used-to-be teacher-centered though rapidly moving towards student-centered, which is undoubtedly seen in the latest educational policies and practices. This shift adds to the commonalities between two academic cultures, as Canadian academic culture is characterized by student-centricity.

Uncertainty Avoidance represents the level of acceptance of uncertainty or tolerance to change in society and the degree of structuring in education[2; 3]. Both Ukrainian and Canadian academic cultures tend to a weak uncertainty avoidance. All participants of the educational process, in this respect, can be described as rather contemplative, relaxed, tolerant, and accepting personal risks. Unstructured and unpredictable situations hardly make them extremely nervous and agitated. Students are encouraged to be creative, find innovative approaches to

problem-solving. At the same time, in Ukrainian academic culture, there is some evidence of strong uncertainty avoidance society, which is reflected in the perception of a teacher as an expert in the field who has all the answers.

The dimension Masculinity/Femininity shows an association of social roles with gender and the relation of competitive values over the quality of life. Education is characterized by either competitiveness or solidarity[2; 3]. This dimension is the one belonging to which is difficult to determine with certainty. Hofstede placed Canadian culture almost on the edge between Masculine and Feminine cultures[3 (p. 312)]. In my opinion, for the last thirty years, this position seems to have moved on the axis towards Feminine dimension, where the quality of life and interpersonal relationships are stressed more than the distinction between social roles for sexes and dominant value of material success. In Ukraine, the traces of Masculine orientation in academic culture are still strong. In post-secondary education, students very often chose their majors with the preference to more prestigious or those, which bring material advantages and career opportunities. Some careers are still viewed as «for men» or «for women». Competitiveness in education is rather strong and the perception of failure might serve as a measure for self-esteem and self-image.

Finally, Long-term/Short-term Orientation dimension describes the orientation towards future reward or relatedness of virtues to the past and present. Meanwhile, academic attitude towards success and failure is different as well as interest in theoretical or applied sciences[2; 3]. The ambiguity of this dimension makes it difficult to position each of the analyzed academic cultures in a definite place. Both academic cultures seem to have the characteristics of Long-term and Short-term orientations. However, Ukrainians place a higher value on applied concrete sciences, while in Canada, theoretical and abstract sciences are in favor among the students.

References

1. Schein E. H. Organizational culture and leadership (3rd ed.). San Francisco : Jossey-Bass, 2004.

2. Signorini, P., Wiesemes, R., & Murphy, R. (2009). Developing alternative frameworks for exploring intercultural learning: A critique of Hofstede's cultural difference model. *Teaching in Higher Education, 14*(3), 253–264. doi:10.1080/13562510902898825

3. Hofstede G. Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations.* 1986. *#10*. Pp. 301–320.

4. Henard F., Diamond L., & Roseveare D. *Approaches to internationalization and their implications for strategic management and institutional practice.* 2012. URL: https://www.oecd.org/edu

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ И ТУРИСТИЧНАЯ УНИКАЛЬНОСТЬ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА – ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Ивлева Надежда,
кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

В последние годы в казахстанской школе возрос интерес к школьному краеведению. Восстанавливается утраченное понимание его большого

образовательного и воспитательного значения. Факторы, влияющие на возрастание интереса к школьному краеведению, вызваны «Законом об образовании», предусматривающим реализацию национально-регионального и школьного компонентов среднего образования.

Осуществление краеведческого принципа, например, в преподавании географии предполагает планомерное изучение территории края, постоянное накопление фактов и сведений о родных местах, их систематизацию и научную обработку.

Одним из направлений в краеведении является топонимика. Топонимы выступают в роли графических и фонетических маркеров, знаков освоенного культурного пространства, это своеобразные символы национальной культуры, которые являются «нитью», связывающей настоящее с прошлым народа, его культурой. Такие названия (топонимы) становятся столь же важным элементом формирования туристских центров, как и достопримечательности природы, памятники письменной культуры, архитектурные объекты и т.д. и нуждаются в такой же защите государства.

Топонимия Республики Казахстан является неотъемлемой частью культурного наследия казахского народа и других, проживавших и проживающих народов страны. Важны и интересны исторические обстоятельства происхождения топонимов, их смысловое значение, связь с хозяйственной, военно-политической и социокультурной жизнью многих поколений степных кочевников-скотоводов, с их мировоззрением и духовной культурой.

Одним из актуальных вопросов современной науки является изучение различных аспектов культуры народа Казахстана. Традиционная пространственно-ориентационная система казахского народа неоспоримо относиться к нематериальному культурному наследию, складываясь на протяжении огромного исторического периода. Знания о географических объектах сфокусировались в лаконичных словесных формулах-понятиях (топонимах), которые передавались вертикальным путем (от одного поколения к другому) и по истечению времени фиксировались в письменных источниках исследователей в их географо-этнических трудах и топографических картах.

В историко-топонимической номенклатуре бесчисленного множества географических объектов Казахстана тесно переплелись – многовековой опыт хозяйственно-культурной жизни, характерные черты мировоззрения, религиозно-культурных представления, эстетические предпочтения, групповые идеалы и конечно, коллективная устная память об исторических событиях земли Казахстана.

Географическое пространство как феномен изучается многими исследователями (Вамбери А.[1], Кононов А. [2], Мурзаев Э. [3], Семби М. [4] и др.).

Топонимия Казахстана тесно связана с многочисленными приданиями, мифами и легендами, имеющими глубокие корни в традиционной духовной культуре казахского народа. Являясь наряду с эпосом одной из основных частей устного народного творчества, они ярко и колоритно отражают характерные особенности восприятия ими взаимоотношений человека и природы, социально-нормативные установки, этнические ценности и эстетические вкусы.

Примерами таких топонимов могут служить легенды, посвященные ойконимам (название населённого пункта) и гидронимами (названиями водных объектов): Жасыбай, Или, Емыш и другие. Так, с рекой Или связана одна интересная легенда о которой писал М. Кашгари: «Один царь решил установить циклы лет по числу месяцев в году. Потребовалось их нумеровать и называть именами животных. Поэтому на берег «великой реки Ила» он приказал пригнать 12 видов животных и заставил их переплыть реку. Первой переплыла реку Или мышь, и первый номер цикла годов стал называться «Год Мыши» (сижган йили). Второй год стал именоваться «Год Быка» (уд йили). Третий – «Год Барса» (барс йили). Далее реку переплыли: заяц, крокодил, змея, лошадь, овца, обезьяна, курица, собака и свинья. Так появились названия, которые циклично приходят на смену друг другу и перед каждым названиям стоит название этой реки «Йила» [5].

Уникальность казахского языка заключается в его туристичности, и соответственно, топонимы настолько научны и информативно насыщенны, что становятся объектом пристального внимания туристов

Турист, готовясь к путешествию, как правило, знакомится с предстоящим маршрутом: читает географическую и историческую литературу, изучает путеводители, карты, схемы, отчеты предшественников. Все это нужно. Но горизонт туриста существенно расширится, если он, кроме этих источников, обратится и к топонимике, постарается осмыслить географические названия по маршруту похода и увязать извлеченную из них информацию с данными, полученными из других источников. Объем и сложность топонимической подготовки к маршруту зависят, прежде всего, от степени топонимической изученности территории и от обеспеченности доступной туристам топонимической литературой – популярными сводными работами, словарями.

Образование топонимов, это уникальный процесс, отражающий отличительные черты многих поколений. Изучая топонимы, учащийся открывает для себя мир истории, этнографии, географии, философии народа Казахстана. Создание топонимических словарей направлено на улучшение качества путевой информации в создании маршрутов по Казахстану для гостей и жителей страны.

Развитие краеведения – это вектор в направлении развития Республики Казахстан. Разработка новых маршрутов, улучшение качества знаний школьников при изучении родного края невозможно представить без системы топонимических знаний и топонимики в целом. Особенно это актуально в настоящее время, когда государством разработана программа по духовному воспитанию молодежи. Таким образом, изучая край, необходимо обращаться к топонимам, которые могут рассказать много интересного о прошлом и настоящем изучаемой местности. Школьное краеведение активизирует педагогический процесс, повышает самодеятельность учащихся, укрепляет любовь к познанию своего края, что является важным в формировании конкурентоспособной личности школьника.

Список использованных источников

1. Вамбери Арминий. *Путешествие по Средней Азии*. Пер. З. Д. Голубевой. Москва : Восточная литература, 2003. 175 с.

2. Кононов А. Н. *Тюркологические этюды. Сборник статей к 70-летию академика Н. И. Конрада*. Москва : Наука, ГРВЛ, 1967. С. 34–36.

3. Мурзаев Э. М. *Топонимика – популярная (Географические названия)*. Москва : «Знания», 1973.

4. Семби М. К. *Память земли тюрко-монгольской: истоки и символика топонимов.* Алматы : КазНИИК, 2013. 296 с.

5. Кашгари М. *Диван Лугат ат-Турк.* Пер. с араб. и комм. З. А. Ауэзовой. Алматы : Изд. Дайк-Пресс, 2015. 1288 с.

ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Кизенко Василь,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Одним зі стратегічних завдань в умовах реформування освіти в Україні є забезпечення якості профільного навчання. Розв'язання цього завдання можливе за умови впровадження інноваційних технологій навчання. Нині однією з найзатребуваніших технологій є технології інтерактивного навчання. Фундаментальна ознака інтерактивного навчання – взаємодія – розгортається між суб'єктами освітнього процесу і вважається «причиною і результатом спільної діяльності[1 (с. 98)]». За впливу суб'єктів педагогічної взаємодії одне на одного – що зумовлено, звісно, активністю кожного, їх реакцією на дії інших – виникає, як вважає і характеризує О. Полторак, інтерактивна взаємодія; тобто – певне суб'єкт-суб'єктне комунікативне поле, на тлі якого актуалізуються потреби учасників освітнього процесу у самоактуалізації та самореалізації[2]. Словом, учитель і учень під час такої взаємодії перебувають у певній рівновазі, оскільки структурна побудова занять, на яких застосовуються технології інтерактивного навчання, змінює саму сутність освітнього процесу. Учитель і учень «працюють для того, щоб навчатися, ділитися своїми знаннями, досягненнями життєвого досвіду[3 (с. 140)]», а отже, збагатити свій вітагенний досвід.

В умовах профільного навчання застосування технологій інтерактивного навчання полягає не тільки в спонуканні учнів до активної роботи, а й ініціюванні їх творчості, розвитку комунікативних навичок тощо. Застосовуючи технології інтерактивного навчання, педагогічний працівник розв'язує одне з головних завдань профільного навчання –розвивати особистість учня як майбутнього конкурентоспроможного фахівця. Як зазначають науковці, технології навчання, орієнтовані на вдосконалення учнями відповідної технологічної практики, допомагають краще оволодівати ключовими компетентностями і бути успішним на вищому ступені освіти і в житті в цілому[4; 5].

Наразі існує значна кількість обґрунтованих прийомів технології інтерактивного навчання: мікрофон, мозковий штурм, робота в парах, акваріум, рольова гра, драматизація, дискусія та ін. Вони можуть бути використані на різних етапах уроку: а) під час первинного оволодіння

знаннями; б) під час закріплення нового матеріалу й удосконалення навичок аналітичного й критичного мислення; в) під час формування умінь і розвитку навичок; г) їх можна застосовувати також як фрагмент заняття для досягнення певної мети або ж проводити з використанням окремих прийомів інтерактивного навчання і т.ін. Подамо коротку характеристику деяких із прийомів технології інтерактивного навчання.

Робота у парах. Учні працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дає змогу швидко виконати вправи, які за звичних для учнів умов є неможливими (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, визначити підсумок уроку тощо, провести анкетування, узяти інтерв'ю одне в одного). По завершенню цього один з учнів доповідає про результати.

Робота у трійках. Це дещо ускладнена робота у порівнянні з роботою у парах, адже з'являється ще один учасник. Найкраще у трійках проводити обговорення, обмін думками, підбиття підсумків чи навпаки, виокремлення несхожих і навіть протилежних думок.

Змінювані трійки. Усі трійки класу отримують одне й те саме завдання, а після обговорення один із трійки переходить до наступної, один – до попередньої; у такий спосіб відбувається ознайомлення членів новостворених трійок з набутком своєї.

Два, чотири, усі разом. Дві пари окремо працюють над вправою упродовж певного часу, обов'язково доходять спільного рішення, потім об'єднуються і діляться результатами. Як і в парах, необхідна умова – дійти згоди, своєрідного консенсусу. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або – перейти до групового обговорення.

Карусель. Учні розсаджуються у два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання прийому – для дискусії (відбуваються «попарні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

Робота у малих групах. Найсуттєвіше – розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи, допомагає під час підбиття підсумків та їх виголошення), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи).

Акваріум. Одна мікрогрупа працює окремо – у центрі класу – і після обговорення повідомляє результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

Велике коло. Учні сидять по колу і почережно, звісно – за бажанням, висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажаючі висловитися. Вчитель може взяти слово після обговорення.

Мікрофон. Цей прийом є різновидом групового обговорення певної проблеми; у такий спосіб кожен має можливість сказати щось (але швид-

ко), відповідають усі – також почережно. Учні швидко й почережно висловлюються з приводу проблеми, передаючи одне одному уявний «мікрофон».

Незакінчені речення. Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня – це продовження незакінченого речення типу «можна зробити такий висновок …», «я зрозумів, що…».

Мозковий штурм. Мета цього прийому – зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів упродовж обмеженого періоду часу. Усі учні почережно висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки, з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

Мозковий штурм спонукає учнів виявляти творчість, розвиває вміння швидко аналізувати ситуацію. За короткий відтинок часу (до 3 хв) вдається зібрати багато ідей (записуються на дошці). На завершальному етапі ці ідеї систематизуються, аналізуються, обговорюються та виокремлюються абсурдні, хибні й ті, що допоможуть розв'язати проблему. Пропозиції щодо розв'язання проблеми зберігаються впродовж уроку й використовуються як опорний конспект під час узагальнення і систематизації вивченого матеріалу.

Отже, актуальність технологій інтерактивного навчання для профілізації старшокласників є незаперечною. Адже навчальний процес організовується у такий спосіб, що практично всі учні залучаються до процесу навчання, жоден не залишається осторонь, а це привчає до колективної роботи. Старшокласники обмінюються ідеями, знаннями, способами діяльності. Технології інтерактивного навчання з окресленими прийомами – невичерпне джерело можливостей для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти формувати у старшокласників і системне бачення та розуміння світу, людини як соціофеномена, адже саме людину необхідно вивчати в усьому розмаїтті явищ і зв'язків із зовнішнім світом, бо лише так можливо отримати цілісне уявлення про людину і закономірності її соціального розвитку[6].

Водночас здійснюється комунікативна діяльність, розвиваються діалогічні вміння. Учні набувають таких важливих якостей (потрібних для будь-якої професії в майбутньому), що сприяють взаєморозумінню, оптимізують взаємодію, допомагають у розв'язанні загальних завдань. В учнів старшої школи актуалізується ціннісно-орієнтаційні установки, розвиваються індивідуальні цінності, зростає рівень критичного осмислення норм поведінки і співжиття, підвищується інтерес до свого внутрішнього світу, що проявляється у самозаглибленні й розмірковуваннях над власними переживаннями, почуттями і супроводжується духовно-моральними трансформаціями, навантаженнями на емоційно-мотиваційну сферу[7]. Також за застосування технологій інтерактивного навчання учні вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми – на основі здійсненого аналізу різних ситуацій. Уміння спілкуватися з іншими людьми, враховувати альтернативні думки, продуктивно дискутувати сприятиме подальшій соціалізації і кар'єрному зростанню випускників закладу загальної середньої освіти у виробничій або інших сферах.

Список використаних джерел
1. Крівчикова Г. Ф. *Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови :* дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2005. 338 с.
2. Полторак О. Ф. Використання інтерактивних технологій навчання в середніх навчальних закладах освіти. *Наукові записки.* Острог : Вид-во НУ «Острозька Академія», 2007. Вип. 8. С. 296–303.
3. Крутій К. Л. Місце інтерактивних методів навчання педагогів у здійсненні мовленнєвого розвитку дошкільників. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка.* Луганськ, 2004. № 10(78). С. 140–144.
4. Кизенко В. І., Орішак Л. Л., Чернега В. Г. Курси за вибором у структурі профільного навчання. *Профільне навчання: теорія і практика* / Ін-т педагогіки АПН України, гімназія № 290 м. Києва. Київ : ВВП, «Компас», 2007. С. 52–58.
5. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/
6. Васьківська Г. О. Людина як об'єкт наукового пізнання у контексті суб'єктивного досвіду старшокласників. *Молодь і ринок.* 2012. № 2(85). С. 67–71.
7. Косянчук С. В. Формування ціннісно-смислових орієнтацій старшокласників в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти :* зб. наук. праць / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2014. Вип. 8(51). С. 132–136.

ФЕНОМЕННО РАДИКАЛІЗОВАНИЙ КОНСТРУКТ ЯК ОСОБИСТІСНО-СОЦІАЛЬНА ДЕТЕРМІНАНТА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Косянчук Сергій,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Якщо освіту сприймати як надбудову з її інваріантно-примусовими тенденціями, а не як засіб розвитку інших систем (соціальних, політичних, економічних, правових тощо), то це лише посилить детеріораційні процеси, тобто погіршить і без того далекий від бажаного стан. У цьому контексті природовідповідність освітньої системи ніщо інше як її стабільне еволюціонування – без перегинів, невиправданої кардинальності, без неймовірних сплесків, що ведуть до катастрофічності. Тож, на сучасному етапі розвитку суспільства і освіти має превалювати інноваційність, та, передусім, – аксіологічна. Ціннісну інноваційність освіти тут ми розуміємо як суб'єктну спрямованість її на досягнення гармонійності в соціумі, у його життєдіяльності, у культурі і духовності. Різноспрямовані соціальні стосунки і взаємозв'язки повсякдення зі своїми феноменно *радикалізованими конструктами* ускладнюють процеси періоду дорослішання людини.

Поєднання слів (феноменний – від феномен, уживаємо в значенні – породжений якимось феноменом, тобто є нерозпізнаним, непізнаним, не класифікованим і недостатньо вивченим; радикалізований – від радикал (хімія) і вживаємо у значенні частини чогось, що після взаємодії переходить в іншу «реальність», не зазнаючи змін, але змінює те, через що проходить; конструкт – від конструкція, але у первинному значенні – не як результат, а як процес, тобто – побудова, складання (подібно до «кон-

струювання»)) вживаємо задля загострення уваги на спонтанностворюваних явищах реального і віртуального світу, здатних за слабкого аналітично-критичного мислення змінювати установки, ціннісно-смислові орієнтації, моделі поведінки і т.ін. ще недостатньо міцно сформованої особистості здобувача загальної середньої освіти).

Благо і водночас загроза – ІКТ. Хто відповість на запитання: Скільки феноменно радикалізованих конструктів «звалюється на голову» ще несформованої особистості», «роблять свою справу» і байдуже – чи залишиться людина Людиною? Ця проблема – окрема розмова. Наразі, кілька слів про наше розуміння «феноменно радикалізованого конструкту». Це, як ми вважаємо (дискусійність, щоправда, очевидна), – особистісно-соціальна детермінанта, теоретично наділена властивостями подібними властивостям і потенціалу матриці-інструмента, наприклад, матриці-інструмента як педагогічного прийому формування, наприклад, соціальної компетентності у процесі реалізації профільного навчання.

Науковці відділу дидактики доводять, що за умов профільного навчання здобувачі освіти мають стати компетентними не лише у галузях знань, визначених чинними освітніми документами, а набувати індивідуального наукового досвіду, досвіду соціальної взаємодії у соціокультурному середовищі задля визначення себе як майбутнього професіонала у сфері матеріального і нематеріального виробництва[1–6].

Аналіз навчальних програм та освітніх проектів, що діють у провідних країнах світу, спонукає нас до висновку, що вони спрямовуються на соціалізацію молоді, орієнтують педагогічні колективи на формування в учнів життєвих цінностей.

Інтегровані програми соціалізації підростаючого покоління ґрунтуються на ідеях, що норми соціальної поведінки без розуміння способу життя втрачають потенціал; здобуті знання без вироблення здатності до самоаналізу поведінки, дисципліни думки, щирості почуттів, здатності до самостійних і відповідальних вчинків «згортаються» і «архівуються»; повага до інтересів інших людей вчить співдіяльності і вмінням сприймати проблеми і зіставляти їх з власними інтересами, дипломатично реагуючи на це; необхідності бути гідною людиною, розвиваючи громадянську відповідальність і самостійність.

Ці ідеї реалізуються найчастіше в інтегрованих курсах «Про життя» (Японія), «Політика» (Німеччина), «Американська спадщина», «Світова співпраця», «Демократичні процеси», «Громадянські права і відповідальність» (США). У процесі навчання цих курсів учні осягають розуміння громадського устрою, правил соціальної поведінки, способів регулювання стосунків і вирішення проблем у процесі реалізації ігрових технологій: «Вибори», «Суд», «Безлюдний острів», «Страйк», «Будівництво» та інших[7].

Розвиток соціальної і професійної самореалізації людини відбувається у процесі соціального навчання. У цьому контексті взаємозумовленість «феноменно радикалізованих конструктів» визначає пріоритети особистості, адже соціальне навчання покликане забезпечувати втілення професійних і життєвих планів, водночас впливає на самобачення перспектив, на професійну спрямованість і готовність до соціальної мобільності, до

зміни професійних ролей упродовж життя. Тож педагогічним працівникам важливо тримати у полі зору проблеми профільного навчання і профорієнтації, переплавляючи технологійні прийоми-конструкти і в такий спосіб домагатися поєднання соціального і ціннісного орієнтування.

Наприклад, технологію «професійного моделювання», за реалізації якої відбувається залучення старшокласників до розроблення і захисту проектних робіт, можна свідомо спрямовувати на розвиток умінь «розщеплення» якоїсь узагальненої еталонної моделі на окремі «сценарії майбутньої професії». З нашого погляду, теоретично, феноменно радикалізовані конструкти можна використовувати для оновлення стилю психолого-педагогічної діяльності вчителя для допомоги старшокласникам у «пошуках себе».

У цьому зв'язку вияскравлюються потенційні можливості таких конструктів як матриць-інструментів, тож завдання вчителя на розроблення сценарію майбутньої професії вже виконуватиметься учнями за інноваційним алгоритмом. Якщо завдання – визначити за доступними джерелами інформації призначення професії, її, так би мовити, «місії» – учень виконуватиме у контексті «проявів професії» у масштабах особистісних і суспільних, то на основний зміст обраної діяльності старшокласник змушений буде дивитись не тільки з позицій своїх майбутніх основних правил і обов'язків, а «клікатиме» на наявний у своїй свідомості «феноменно радикалізований конструкт» ступеня відповідальності перед суспільством і державою.

Технологія професійного моделювання за зважання на «тривекторне розширення–звуження» феноменно радикалізованих конструктів (особистісних, мікро-, макро,- мезосередовищних, освітніх і т.ін.) допомагатиме старшокласникам зрозуміти важливість першочерговості і природовідповідності поведінкових стратегії (суспільство Злагоди, Добра, Дипломатії, Любові) і стратегій феноменно радикалізованих конструктів, мета яких лежить у полі зору саме їх інтересів, а не інтересів учня, який хоче стати Людиною.

Словом, педагогічні технології, які вчитель вважає доцільними у застосуванні для соціалізації старшокласників в умовах профільного навчання, з іншого боку, можна збагачувати «явищами» професійної, соціальної, розумової і т.ін. діяльності, головне – освітній результат.

Для успішного засвоєння соціальних ролей цілком застосовний «акмеологічний тренінг-прийом», що також може бути частиною педагогічної технології, аксіологічно спрямованої на соціалізацію учнів. Саме це беремо за предмет наших подальших розвідок.

Список використаних джерел

1. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

2. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. К. : Педагогічна думка, 2015. 288 с.

3. Васьківська Г. О. Людина як об'єкт наукового пізнання у контексті суб'єктивного досвіду старшокласників. *Молодь і ринок.* 2012. № 2 (85). С. 67–71.

4. Кизенко В. Технологічний підхід до реалізації профільного навчання: психодидактичний ракурс. Folia Comeniana : Вісник Польсько-української науково-дослідницької

лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / голов. ред. Осадченко І. І. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. С. 42–45.

5. Косянчук С. В. Соціалізація та самовизначення особистості: апгрейдери процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень :* Матер. ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (21 берез. 2018 р., м. Переяслав-Хмельницький). Київ : Талком, 2018. С. 138–141. URL: http://pc.phdpu.edu.ua/images/tezy_2018.pdf

6. Кравчук О. П. Соціально-політичні та наукові тенденції як дидактичні умови реалізації освітніх ідей. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. № 4 (71). С. 86–92.

7. Кларин М. В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта).* Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

ПРОВІДНІ ІДЕЇ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Кравчук Ольга,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Хто сіяв зло – той пожинав скорботу.
Пентелеймон Куліш.

Забезпечення екологічної безпеки і підтримання екологічної рівноваги на території України, подолання наслідків Чорнобильської катастрофи – катастрофи планетарного масштабу, збереження генофонду Українського народу є обов'язком держави.
Конституція України, ст. 16.

Захист суверенітету і територіальної цілісності України, забезпечення її економічної та інформаційної безпеки є найважливішими функціями держави, справою всього Українського народу.
Конституція України, ст. 17.

Освітні новації в суспільстві відбуваються завжди, адже спричиняються певними соціально-політичними реаліями, що спонукають освітню систему до змін. Найвагомішими з них ті, що дають змогу розкрити і реалізувати задекларовані у Конституції України положення. Отже, Головний Закон країни набуває своєї заявленої фундаментальності, громадяни відчувають силу законодавчого слова, довіру до влади, яка реалізує його у модернізації освітнього середовища, удосконаленні педагогічних технологій, підвищенні якості освітніх послуг, забезпеченні зростання добробуту громадян, укріпленні безпеки країни та підвищенні авторитету її на міжнародній арені.

Дидактичне моделювання процесу реалізації профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням, як освітня інновація, це крок у напрямі матеріалізації змісту статей 16 і 17 Конституції України[1] у практиці нашого життя. У статтях актуалізуються надзвичайно важливі для кожного громадянина цінності збереження і захисту Українського народу (суверенітет; територіальна цілісність; екологічна, інформаційна та економічна безпека) та вказується на обов'язки і функції держави у цьому

контексті. Оновлення і структурування змісту профільного навчання та планування виховних заходів на основі системи емпіричних і теоретичних знань, що розкривають глибинну сутність цих цінностей, дає змогу створювати навчальні курси за вибором на основі інтеграції кількох пізнавальних галузей – філософії, біології, екології, географії, економіки, права та технологій.

Нині склався традиційний підхід до організації профільного навчання у закладах загальної середньої освіти, який передбачає поглиблене вивчення певного предмета та створення особливо ефективних технологій підготовки випускника до успішного проходження випробувань на зовнішньому незалежному тестуванні. Найважливішою дидактичною метою визначається формування предметної компетентності (наприклад, предметної географічної компетентності[2]). Особистісний розвиток учнів за такого підходу не є провідним, а набування досвіду для вибудовування власного сценарію життя та опанування стратегій поведінки у швидкоплинних умовах та екстремальних ситуаціях є надзвичайно формальним.

У спеціалізованих закладах загальної середньої освіти – як-от: Державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» імені І. Г. Харитоненка (м. Суми), Державний загальноосвітній навчальний заклад спеціалізована школа-інтернат I–III ступенів «Дитяча інженерна академія» (м. Київ), Одеська середня спеціалізована музична школа-інтернат імені Професора П. С. Столярського (м. Одеса), Полтавська спеціалізована школа-інтернат спортивного профілю I–III ступенів Полтавської обласної ради та інших – спостерігається ґрунтовне опрацювання концепції та дидактичної моделі профільного навчання, які передбачають урахування індивідуальних психологічних особливостей учнів, їх здібностей та стилів навчання. У такий спосіб створюються дидактичні умови для широкого використання та розроблення педагогічними колективами специфічних педагогічних технологій, які забезпечують успішне досягнення учнями високих академічних і фахових результатів. Та, на жаль, цей досвід не поширюється і не впроваджується у масову освіту країні.

У розробленні концепції профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням важливо уникати міфічних уявлень про сучасні освітні процеси в Україні, освітні потреби населення та їх детермінанти, безпідставних і провокаційних «інноваційних» ідей та безвідповідальних декларацій щодо прогнозованих результатів – набутих випускником закладу загальної середньої освіти компетентностей.

На сучасному історичному етапі маємо констатувати, що суспільство сталого розвитку, економного використання природних і людських ресурсів, психологічно комфортного для формування вільної та освіченої особистості – поки що не є дійсністю. Політичні та економічні відносини на нашій планеті все більше стають непрогнозованими, конфліктними та конкурентними. Складні обставини життя знижують енергію людини (вітальність[3]).

Однією з провідних/системостворювальних ідей еколого-економічного спрямування профільного навчання має стати забезпечення дидактичних

умов для вивчення учнями власних ресурсів та ресурсів середовища проживання, вироблення власної ефективної стратегії здоров'язбережувальної/підтримувальної поведінки за екстремальних ситуацій, забезпечення рефлексії індивідуального стилю діяльності в різних ролях (виконавець – керівник – творець), ознайомлення учнів з інструментами корекції власної поведінки та набування нових навичок для розкриття власної самості[3; 4]. Конкретизація ідеї передбачається через такі ключові поняття (у всебічному тлумаченні їх): «безпека», «людина», «життя», «екосистема», «домогосподарство», «економіка», «екологічно-ощадливе природокористування», «економічна раціональність», «екологічна доцільність» тощо.

Залучення учнів до дослідницької діяльності розкриє зміст цих понять та сприятиме досягненню суспільно ціннісного результату, а саме: збереження біорізноманіття нашого спільного середовища існування на основі усвідомлених екологічно ціннісних норм індивідуальної і колективної поведінки.

Водночас, важливо створити законодавчі умови для надавання автономії педагогічним колективам у визначенні власної моделі профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням, що сприятиме реалізації методичного потенціалу педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1996. № 30, ст. 141. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80

2. Вішнікіна Л. П. *Методична система формування предметної компетентності з географії в учнів основної школи :* автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 32 с.

3. Александрова Л. А. Субъективная витальность как личностный ресурс. *Психологические исследования :* электронный научный журнал. 2011. № 3 (17). URL: http://psystudy.ru/num/2011n3-17/492-aleksandrova17.html

4. Толочек В. А. Проблема индивидуального стиля деятельности в психологи: прошлое, настоящее и будущее. *Вестник Московского университета*. 2010. № 2. С. 43–51. Сер. 14: Психология. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-individualnogo-stilya-deyatelnosti-v-psihologii-proshloe-nastoyaschee-i-buduschee

ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОСОФІЇ ТА РЕЛІГІЄЗНАВСТВА В ЛІЦЕЯХ УКРАЇНИ

Кришмарел Вікторія,
кандидат філософських наук, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

В умовах реформування освіти в цілому та переходу до Нової української школи зокрема все більшої актуальності набуває формування наскрізних компетентностей, пов'язаних із мисленням, самоідентифікацією, активною громадянською позицією тощо. Зважаючи на посилення уваги до критичного мислення, вважаємо, що його потенціал можна і варто розглядати саме з позицій наскрізності навчання філософії, в тому числі з особливими можливостями, які надають аспекти релігієзнавства в циклі суспільствознавчих предметів.

Навчання філософії в школі можна розглядати методологічно на основі двох підходів: як навчання історії філософії (і тоді здебільшого потребує окремого предмета) та як навчання філософуванню (що дає змогу використовувати можливості наскрізного навчання). В будь-якому разі такий складник освіти в ліцеї має спрямування на формування вдумливого мислення, навичок аналізу, синтезу та оцінки інформації, позицій, аргументації. Окрім того, відбувається формування навички пошуку та роботи з різними джерелами. Саме це забезпечує в подальшому реалізацію людиною усвідомленої позиції у будь-яких сферах життя.

Необхідність такого навчання філософії в школі засвідчує досвід його впровадження у більшості країн Європи, Північної Америки, КНР, Південної Кореї, Австралії. Дослідження стверджують, що із впровадженням філософії для дітей рівень успішності з інших предметів зростає до 30 %. Отже, актуальність упровадження не викликає суперечностей, методологічні питання ж нараз є щодо критеріїв оцінювання та методів навчання.

Зважаючи на наявний інтерес та затребуваність навчання критичного мислення, розглядаємо його як базис для наскрізного навчання філософії (адже це такі типи мислення, понятійні поля яких збігаються в основних пізнавальних операціях – аналіз, синтез, оцінювання). Окрім того, таке навчання відповідає реформам в освіті України, а саме: впровадженню компетентнісного підходу; НУШ (в контексті того, що випускник має бути цілісною особистістю, усебічно розвиненим, здатним до критичного мислення і приймати відповідальні рішення, поважати гідність і права людини); навчання громадянській освіті (як наскрізна компетентність, ефективне формування якої може бути тільки шляхом активізації, а отже, – через навчання філософії).

Також звернемо увагу на те, що в сучасному контексті запровадження компетентнісного підходу оволодіння зазначеними мисленнєвими навичками співвідноситься з п'ятьма з дванадцяти компетентностей, перелічених в Законі України «Про освіту» (вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; інформаційно-комунікаційна компетентність; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя; культурна компетентність). На основі цього доходимо висновку, що навчання філософії в школі сприятиме реалізації державної політики у сфері загальної освіти.

При цьому навчання філософії розуміємо як становлення навичок, пов'язаних із вдумливим мисленням, вмінням аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, позиції, аргументацію, що в перспективі сприятиме реалізації людиною усвідомленої власної позиції у будь-яких сферах життя – від громадсько-політичних до культурно-особистісних. Окрім того, відбувається практична підготовка учнів до представлення та аргументованого відстоювання власної думки, формується ефективна форма її подачі. Завдяки цьому можна стверджувати, що відбувається не просто обмежена часом уроку активізація мислення, а систематизована та пролонгована усвідомлена інтелектуальна діяльність.

Зважаючи на викладені позиції, які в цілому демонструють розуміння місця та ролі філософії у загальноосвітньому процесі, переконуємося, що на сьогодні навчання філософії є корисним для учнів, адже реалізується в подальшому професійному, соціальному, особистому житті. Також важливим чинником є те, що навчання філософії є практично унікальним, у межах загальноосвітнього процесу, шляхом пошуку відповідей на смисложиттєві питання, які є основою формування ціннісного горизонту особистості.

Як зазначає Дж. Тейлор, «якщо ми хочемо, щоб наші учні були більш глибокими мислителями, нам потрібно давати їм час подумати, і свободу обрати їхні власні питання для обмірковування». Це можна розглядати як базисну умову, яка дає змогу вводити аспекти навчання філософії наскрізно. Ефективним воно буде при дотриманні таких методичних умов: запитання як основний метод роботи з учнями; надання учням можливості висловити та розвинути свою думку; використання інтерактивних методів навчання; високий рівень підготовки вчителя.

Звертаючи увагу на потенціал навчання філософії саме через релігієзнавчий складник суспільствознавчого циклу загальної освіти, виходимо з наступного:

– при співставленні даних ЮНЕСКО щодо навчання філософії в школах світу 2007 р. та даних PISA 2015 р. можна побачити, що високі показники учнів у різних предметах спостерігаються саме в тих країнах, де є й високий показник навчання філософії;

– суспільствознавчі предмети передбачають роботу з текстовими (документи, свідчення, авторські і художні тексти тощо), візуальними (фото, репродукції, графіки, діаграми, таблиці тощо), відео джерелами, що потребують осмислення учнями, а не лише засвоєння інформації;

– опрацювання учнями запитань та завдань/досліджень, які відповідають вищим щаблям таксономії Б. Блума (аналізу, синтезу, оцінці), передбачає формування в них здатностей до осмисленого прочитання, вміння аргументувати, обґрунтованого викладу думок у письмовій формі, ораторських здібностей, що в цілому відповідає результатам навчання філософії;

– виділення окремого предмета (критичного мислення/філософії тощо) як інваріативу наразі не є актуальним в умовах реформування освітньої системи України, тому пріоритетною є саме наскрізність формування зазначених компетентностей;

– релігієзнавчі аспекти в суспільствознавчому циклі дають змогу впроваджувати зазначене завдяки тому, що:

• є актуальними з огляду на полірелігійність українського суспільства,

• мають значний потенціал багатовекторності осмислення (соціальний, документальний, філософський, мистецький аспекти тощо),

• зазвичай не достатньо висвітлені в навчальних матеріалах, тому потребують додаткового дослідження учнями (пошук, осмислення, презентація та рефлексія),

• загалом окреслені в програмових вимогах, але залишаються поза фокусною увагою на фоні політико-військового складника.

Виходячи з викладеного, можна стверджувати, що впровадження навчання філософії через релігієзнавство в загальній освіті дає змогу досягнути: плюралізму, позарелігійних шляхів етичної освіти, громадянської освіти як частини циклу суспільствознавчого навчання.

ЯКІСТЬ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПОКАЗНИК КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Малієнко Юлія,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Модернізація освіти початку XXI ст. зумовлює переорієнтацію навчального процесу на формування в учнів якостей, необхідних для застосування здобутих знань, набутих умінь, мотивацій, способів діяльності для успішного розв'язання проблем у навчанні та житті. Саме тому пріоритетного значення набуває компетентизація освіти – процес формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

У зв'язку з цим закцентуємо увагу на двох аспектах, пов'язаних із компетентнісним поступом української педагогіки. Перший – необхідність розуміння усіма учасниками освітнього процесу предметних компетентностей як основних показників якості освіти учнів; другий – потреба у динамічному реагуванні педагогічної науки на виклики власне компетентнісного підходу до навчання історії.

Ключовими дефініціями нашого дослідження є два взаємопов'язаних поняття: «якість освіти» і «компетентнісно орієнтоване навчання історії». Останнє ми розглядаємо під кутом зору його основного показника – предметної історичної компетентності. Зрозуміло, що обидва поняття і багатозначні, і вже мають розгалужений понятєво-категоріальний апарат. Але, зважаючи на формат тез, обмежимося лише їх короткими тлумаченнями. Якість освіти – комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності[1]. У контексті нашого дослідження – це сукупність взаємопов'язаних якостей старшокласників: знань, умінь, способів діяльності, ставлень, набутих ними у процесі дослідження історії XX – початку XXI ст., відповідно до запланованих цілей навчання і виховання, змісту предметної історичної компетентності.

Комплексним показником рівня якості історичної освіти є предметна історична компетентність – здатність учнів пізнавати минуле, засновану на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді, набутих у процесі навчання[2].

Характеризуючи сутнісні ознаки предметної історичної компетентності, варто пам'ятати, що вони постійно змінюються (зі зміною світу, зміною вимог до «успішного дорослого»); мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями і знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мо-

тивацією на неперервну самоосвітню діяльність[3]. Із цих позицій ми аналізуємо останні дослідження, що засвідчило різновекторність науково-методичних напрацювань у сфері компетентнісного навчання історії. Основні проблеми зазначеного підходу аналізуються К. Бахановим, В. Власовим, Н. Гупаном, Т. Мацейків, О. Пометун, Т. Ремех та ін. Дослідницьку діяльність учнів як діяльнісний компонент предметної історичної компетентності розглядають у своїх працях І. Мороз, П. Мороз[4]. Моніторинг освітніх досягнень перебуває у центрі уваги В. Власова, Ю. Комарова, О. Мокрогоуза, є предметом уваги у матеріалах українського проекту «Якість освіти» тощо. Водночас зазначимо, що перелічені питання ще знаходяться на етапі науково-методичного становлення.

Як зазначалося, комплексним показником рівня якості історичної освіти є предметна історична компетентність старшокласників. У її складниках деталізується зміст курсів історії 10-11 класів: *хронологічний* – уміння орієнтуватися в історичному часі XX – початку XXI ст., розглядати суспільні явища відповідно до зазначеної епохи; *просторовий* – уміння орієнтуватися в історико-географічному просторі XX – початку XXI ст., встановлювати відповідні геополітичні зв'язки; *інформаційний* – уміння працювати з джерелами історичної інформації про історію XX – початку XXI ст., інтерпретувати їх зміст, аналізувати і пояснювати розбіжності в позиціях авторів; *логічний* – уміння визначати і застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій та явищ XX – початку XXI ст., розуміти множинність трактувань епохи; *аксіологічний* – уміння формулювати оцінку історичних подій та історичних постатей, суголосну цінностям та уявленням епохи XX – початку XXI ст.

Як педагогічний феномен компетентність (зокрема, історична) має всі ознаки системи, здатної до самоорганізації, і, більше того, формується тільки через самоорганізацію. Компоненти компетентності – знання, досвід, особистісні якості – те, що розвивається за участі самої особистості через її діяльність та власну самоорганізацію[5]. Саме тому формування предметної історичної компетентності та її моніторинг неможливі без використання компетентнісних завдань, які є важливими засобами діагностики якості освіти. Насамперед, такі завдання пов'язані з перетворенням абстрактної історичної інформації на суб'єктно важливі, самостійно здобуті знання і стосуються усіх складників предметної історичної компетентності старшокласників.

Зазначена трансформація актуальна й тому, що компетентнісні завдання дають змогу учням і вчителям оцінити такі показники якості освіти, як: повнота, системність, мобільність, інтегративність, мотиваційність, здатність до рефлексії, формування власної позиції, уміння працювати в команді тощо. З-поміж інших це можуть бути джерелознавчі, рефлексійні, методологічні завдання, творчі, проектні, кластерні тощо. Водночас підкреслимо, що зазначена навчальна діяльність старшокласників апріорі передбачає роботу з різними джерелами історичної інформації про динаміку розвитку України і світу XX – початку XXI ст.

З огляду на проблему якості освіти не можемо оминути питання контролю знань. На думку В. Власова, це має бути діагностично-тематичний

контроль. Принципова відмінність діагностично-тематичного контролю крізь призму компетентнісного підходу від традиційних способів організації контрольних процедур у процесі навчання полягає у співвіднесенні з програмовими результатами навчання: за традиційної моделі контроль підпорядкований меті конкретного уроку, який лише в ідеалі вписаний у систему уроків з теми[6 (с. 192)].

Насамкінець наведемо думку провідного дослідника компетентнісно орієнтованого навчання О. Пометун[6 (с. 12)]. Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і вимогами життя. Ідея компетентнісно спрямованої освіти органічно пов'язана з тими педагогічними прецедентами, де утверджуються такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід, проектна діяльність учнів.

Список використаних джерел

1. *Загальна середня освіта. Якість освіти.* URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/yakist-osviti

2. *Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти)* / [упоряд. та ред. Н. Яковенко, Л. Ведмідь]. Київ : ВД «Стилос», 2009. 87 с. URL: http://uamoderna.com/images/urok-istorii/Concep

3. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/.../5/Holovan_competence.pdf

4. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методи. посіб. Київ, 2018. 96 с.

5. Родигіна І. В. *Компетентнісно орієнтований підхід до навчання*. Харків : Основа, 2005. 96 с.

6. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. *Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі :* метод. посіб. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТИ КАЗАХСТАНУ – ІНВАРІАНТНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО КРАЇНИ

Мамоєв Біналі,
в. о. декана факультету економіки та управлінських наук Університету іноземних мов та ділової кар'єри, м. Алмати, Казахстан

Модернізація змісту географічної освіти в Казахстані здійснюється за послідовного розвитку ідей її гуманізації, передбачаючи розширення туристсько-краєзнавчої діяльності, змісту і способів навчання. Це випливає із загальної мети дванадцятирічної географічної освіта, яка полягає у формуванні в підлітків цілісної географічної картини світу на основі засвоєння системи знань про природу, населення й господарство, формування у свідомості учнів необхідності засвоєння цінностей людства, моральних норм і правил цивілізованого спілкування та співжиття. Словом, зміни в житті казахстанського суспільства спричинили зміни мети, завдань і методів навчання. У освітній процес впроваджуються нові навчальні предмети (природознавство, екологія, краєзнавство, економіка, країнознавство) і сучасні педагогічні технології.

Опанування учнями туристських та краєзнавчих методів і підходів робить унікальний внесок географії у розвиток їх особистості, дає можливість кожному суб'єкту навчання віднаходити необхідні знання у досяг-

ненніях людської культури. Це дає змогу розглядати заплановані результати навчання як основні завдання, на які має орієнтуватися спільна діяльність учителя та учнів. У доцільності поглибленого вивчання практичної географії, краєзнавства, основ туризму і країнознавства ще 2009 року переконувала Н. Івлєва[1].

Збереження та розвиток нашої освіти розглядається як інваріантний чинник формування майбутнього Казахстану. Саме вчителеві, тобто людині, здатній передавати естафету знань і культури в усьому різноманітті його діяльності, має відводитися провідна роль у новій цивілізації. Все інше – похідне від освіти і моральності, яка – також від учителя[2].

Таблиця 1

Кар'єра, заснована на географії

Сфера кар'єри	Фаховість
Регіональна географія	фахівець по району в урядовому агентстві; міжнародний бізнес-представник; комівояжер
Природокористування	менеджер з навколишнього середовища; технічний менеджер (з лісових ресурсів); екскурсовод у парких зонах; укладач плану небезпечних витрат
Картографія і географічна інформаційна система	фахівець з географічних інформаційних систем; аналітик; землемір
Міське та сільське планування	міський планувальник; планувальник транспорту; планувальник служби здоров'я
Економічна географія	експерт з розміщення; дослідник ринку; транспортний менеджер; агент з нерухомості
Географічна освіта	шкільний учитель; викладач вишу
Фізична географія	синоптик; гідролог; укладач путівників; менеджер берегової зони; працівник з розвитку сільського господарства
Географія культури і населення	геополітик; миротворець; дипломат

Тож у процесі модернізації змісту шкільної географії – у світлі дванадцятирічної освіти – звертається увага на проблеми культури міжнаціональних відносин, виховні можливості предмета. Гуманістичний і культурологічний потенціал цього предмета підсилюється за допомогою вивчення на уроках географії просторової розмаїтості життя і діяльності людей, ролі людини і людства в географічному середовищі, внеску людей у розвиток світової цивілізації.

У дванадцятирічній школі на уроках географії учні мають сформувати образні уявлення про різні території материків, країн і їх великих районів із виокремленням особливостей їх природи, природних багатств, про використання природних ресурсів населенням – з опертям на знання відповідних законодавчих актів[3]. Водночас школярі мають ознайомлюватись з етнокультурною своєрідністю населення материків і окремих країн. У центрі країнознавчих характеристик необхідно поставити людину, суспільство, народи материків і країн, їх спосіб життя, матеріальну і духовну

культуру, господарську діяльність у конкретних природних умовах як на суші, так і в прилеглих акваторіях океанів.

Шкільне краєзнавство набуло нового імпульсу, пов'язаного з посиленням регіональної політики. З'явилася можливість імплементувати регіональний і шкільний компоненти навчального плану. Звісно, вони мають бути пов'язані з вивченням свого краю, його географії, історії, культури населення.

Вважаємо, що географію своєї області необхідно вивчати впродовж навчального року і відводити на цей курс одну годину на тиждень. Це дасть змогу розглядати географію своєї області не тільки як частину географії Казахстану, а й як самостійний курс, що має виняткове освітнє та розвивальне значення.

Географічна освіта останнім часом закцентовує увагу на своїй актуальності у виборі життєвого шляху, тобто – майбутньої професії (табл. 1).

Отже, створення нового змісту шкільної географії має враховувати сучасні цілі дванадцятирічної освіти, актуальні завдання географічної науки, які потребують вивчення просторово-тимчасових взаємозв'язків, природних та антропогенних чинників і особливостей розвитку різних територіальних систем.

Список використаних джерел

1. Ивлева Н. В. *Туристско-краеведческая деятельность в школе :* учеб. пособие. Алматы : Полиграфия-сервис, 2009. 140 с.

2. *География в школе.* 2016. № 6. URL: http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION_ID=19&MAGAZINE_ID=74371

3. *Туристская деятельность* : Сб. зак. актов. Алматы : Юрист, 2007. 36 с.

ХУДОЖНІ І НЕХУДОЖНІ ТЕКСТИ У ЗМІСТІ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мартиненко Валентина,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Зміст літературного матеріалу, з яким активно взаємодіють молодші школярі на уроках і в позаурочний час, презентовано у шкільних підручниках, навчальних посібниках, а також у дитячих книжках різних типів і видів, періодиці, довідковій літературі, різноманітних електронних пристроях.

Усі види текстів поділяються на художні і нехудожні. У контексті набуття учнями досвіду читацької діяльності ці види текстів варто проаналізувати з погляду їх іманентних властивостей (притаманних лише для того чи іншого виду), виокремити провідні функції та основну мету опрацювання їх на уроках літературного читання, схарактеризувати вікові особливості сприймання текстів різних видів молодшими школярами.

Художні тексти, що складають значний масив змісту літературного матеріалу у початкових класах, побудовані за законами асоціативно-образ-

ного мислення; художній образ є кінцевою метою творчості письменника; у художніх текстах завжди присутній підтекст; слово у таких текстах виступає в особливій ролі – не носієм інформації, а одним з основних засобів створення образу; вони впливають на емоційно-чуттєву сферу дитини; виконують комунікативно-естетичну функцію; збагачують дитину духовним досвідом; порушують і розв'язують морально-етичні проблеми.

Своєю чергою, характеристика художніх творів за родо-жанровими ознаками (епічні, ліричні, драматичні) дає змогу виокремити в кожному з них ті характеристики, які вирізняють той чи інший твір з-поміж інших, художніх.

Окремо слід вказати і на таку важливу іманентну характеристику художнього тексту, як поліваріантність його прочитання, розуміння, що припускає можливість різних трактувань смислу твору. Водночас відомі дослідники М. М. Бахтін, О. О. Потебня, О. О. Леонтьєв, М. О. Рубакін припускали можливість існування лише «певних меж свободи модифікації змісту». Модифікації, які не виходять за ці межі і не призводять до спотворень смислу, одержали назву «еквівалентних».

Як відомо, молодші школярі наділені природною підвищеною емоційністю, яка є рушієм внутрішньої активності дитини під час сприймання художнього твору. Активність емоцій почасти стимулює багату уяву, фантазію. Як результат, маленький читач, відтворюючи зміст, може довільно доповнювати його своїми домислами, враженнями, вигаданими фактами, видозмінювати сюжетну канву, що призводить до зміщення смислових акцентів твору.

Отже, зазначена властивість художнього тексту, з одного боку, зумовлює виникнення на уроках літературного читання різних читацьких версій, створення оригінальних, цікавих навчальних ситуацій, спонукає до творчої дискусії, нестандартного підходу до побудови уроку, з іншого, – вимагає застосування вчителем методів і прийомів, які максимально наблизять учнів класу до розуміння авторської позиції, вичерпування основних смислів твору, допоможуть дітям зрозуміти і підтримати ті читацькі версії однокласників, що не виходять за межі «еквівалетних» модифікацій.

Під час опрацювання художніх текстів школярі набувають читацького досвіду усвідомлювати художню літературу як мистецтво слова, умінь «бачити за словом» художній образ, відтворювати його в своїй уяві; упізнавати, практично розрізняти й називати окремі літературні жанри; здійснювати відповідно до вікових можливостей смисловий і структурний аналіз художніх творів; усвідомлювати засоби художньої виразності відповідно до їх функцій у творі, висловлювати і пояснювати свої оцінні судження щодо прочитаного (моральні, естетичні), пов'язувати їх з власним життєвим досвідом[1].

Науково-художні, науково-пізнавальні, навчальні тексти мають свої особливості, які вирізняють їх з-поміж художніх: вони завжди однопланові, дійсність реальна й об'єктивна; у них відсутній підтекст; естетична функція не є провідною. Семантична зв'язність створюється завдяки інформаційній однорідності, єдності теми і виражається переважно мовленнєвими засобами, повторюваністю ключових слів. Основним структурним компонентом

у них виділяється абзац, який сигналізує про завершення одного смислового фрагмента і робить установку на сприймання іншого.

У цих творах – інший предмет пізнання: не образи, а поняття. Вони сприяють розвитку логічного, понятєвого мислення. Їх зміст, на відміну від художніх, повинен трактуватися повно й однозначно.

У процесі роботи над *науково-художніми текстами* учні оволодівають уміннями практично розрізнювати такі тексти з-поміж інших видів, самостійно знаходити у них достовірну, науково підтверджену пізнавальну інформацію, у т.ч. у довідковій літературі, бібліотечно-бібліографічних виданнях для дітей, Інтернеті; розкодовувати різні види графічної інформації; усвідомлювати основні ознаки понять, явищ, напр., природознавчого, історичного, культурологічного змісту, умінь самостійно оформляти власні висловлювання з урахуванням відповідного стилю мовлення, застосовувати здобуту інформацію у подальшій навчально-пізнавальній діяльності і життєвому досвіді[2].

Важливою *спільною ознакою* художніх і нехудожніх текстів є їх комунікативне спрямування, комунікативна сутність як важлива передумова для застосування технології діалогової взаємодії читача з текстом, автором твору. Діалогічна природа текстів посилює значущість реалізації комунікативно-мовленнєвого принципу на уроках літературного читання, що сприяє оволодінню учнями важливими складниками ключової комунікативної компетентності: досвіду міжособистісної комунікації, комунікації з джерелом інформації – текстом.

Отже, художні і нехудожні тексти різняться іманентними властивостями, метою опрацювання на уроках і функціями: комунікативно-естетична функція більшою мірою притаманна художньому тексту, а комунікативно-інформаційна – науково-художньому, науково-пізнавальному.

У контексті аналізу текстів різних видів та особливостей їх сприймання молодшими школярами різного віку варто зробити акцент на ті з них, які викликають типові труднощі в учнів під час сприймання, а в учителів – у процесі визначення провідних методів і прийомів їх опрацювання. Як показує аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, проведені нами дослідження, до найскладніших у цьому сенсі відносяться науково-художні тексти, ліричні поезії (2-3 кл.), тексти, зміст яких історично віддалений у часі; байки, прислів'я і приказки, які мають високий ступінь узагальнення смислу.

Сучасний інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, співіснування багатьох медіаресурсів спричинили істотні зміни у читацькій діяльності школярів. Діти, почасти без супроводу дорослих, починають самостійно освоювати читання з екрану, модель якого має відмінності, порівняно з традиційним читанням на паперових носіях. Модель екранного читання має свої більш виражені стадії: планування, пошуку інформації, оцінки значущості і надійності інформації, синтезу смислу, трансформації використання інформації[3 (с. 112)].

Така модель прийнятніша для читання інформаційних (не художніх) текстів. І без належного педагогічного супроводу дорослих логіка проходження цих стадій порушується. Крім того, самостійне освоєння екранно-

го читання часто випереджує освоєння дитиною закономірностей сприймання художніх текстів на традиційних носіях. Як наслідок, учень переносить одержані навички на читання художньої літератури, що сприяє формуванню у них прагматичного ставлення до художнього тексту як носія певної інформації, яку з цього тексту потрібно просто вичитати.

В умовах істотного зниження інтересу учнів до читання, зміни медійних пріоритетів, співвідношення користування учнями електронними засобами і традиційними паперовими виданнями не на користь останніх, спонукає до пошуку нових привабливих, цікавих навчальних технологій, які б враховували, задовольняли запити, духовні потреби, пізнавальні інтереси сучасних школярів і стали б впливовим засобом залучення дітей до активної читацької діяльності.

Список використаних джерел

1. *Державний стандарт початкової загальної освіти*. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

2. Савченко О. Я. Розуміння молодшими школярами літературних текстів: сутність процесу і засоби формування. *Початкова школа.* 2017. № 8. С. 48–57.

3. Сметанникова Н. Н. Чтение для воспитания: исследования русской ассоциации чтения (РАЧ). *Материалы семинара «Роль чтения в духовно-нравственном становлении личности»* / [под ред. В. А. Лекторского]. Москва, 2011. Вып. 2. С. 103–118.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО КОНСТРУЮВАННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Матяш Надія,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

В українській освіті набирають темпів підходи до реалізації концепції «Нова українська школа»[1] і Закону України «Про освіту» (2017) [2]. У цих документах на меті є сформувати компетентну особистість, яка здатна до максимальної самореалізації у житті, а саме, яка має не лише міцні фундаментальні знання, а й уміє їх застосовувати, критично мислити, приймати адекватні виважені рішення тощо.

Уведення профільного навчання й створює учням умови для забезпечення освіти відповідно до їхніх запитів, індивідуальних здібностей і нахилів.

У Законі України «Про освіту» (ст. 10) зазначено, що «профільна середня освіта відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій», що означає третій рівень повної загальної середньої освіти[2].

У зв'язку із запровадженням зазначених документів у шкільній освіті посилено реалізацію компетентнісного підходу до навчання. Наприклад, «національна рамка кваліфікацій – це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів освіти. Кожен рівень – це завершений етап освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей особистості, які визначені, як

правило, стандартом освіти та відповідають певному рівню Національної рамки кваліфікацій[3]». У такий спосіб новий рамковий Закон «Про освіту» запроваджує 12-річне компетентнісне навчання, починаючи з 2018 року.

Профільна середня освіта базується на двох складниках: інваріантному і ***варіативному***. Варіативний складник навчального плану охоплює курси за вибором (спеціальні курси і факультативи). Зміст курсів за вибором зумовлений їх основними функціями у системі профільного навчання. Дослідженню сутності курсів за вибором у закладі загальної середньої освіти, їх специфіки, формування змісту та особливостей організації занять присвячено праці В. Кизенка[4] та інших учених-дидактів. Ученими-методистами також частково розроблено проблеми реалізації курсів за вибором, спрямованих на розширення і поглиблення змісту біологічної освіти. Останні напрацювання з методики навчання біології (Бак В., Коршевнюк Т., Кучук С., Матяш Н. та ін.) свідчать про важливість варіативного складника шкільної освіти. Проте зміни в освіті потребують перегляду навчальних програм, у тому числі й варіативного складника з урахуванням компетентнісного підходу до конструювання змісту та очікуваних результатів навчання біології.

Розроблення варіативного складника профільної середньої біологічної освіти спрямоване на формування необхідних компетентностей, задоволення індивідуальних освітніх і професійних планів випускників відповідно до їх життєвих цілей і здібностей, пов'язаних з біологією.

Результатом компетентнісно орієнтованого навчання передбачено формування предметної (біологічної) і ключових компетентностей. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011) *предметна компетентність* визначається як «набутий учнями в процесі навчання досвід специфічний для певного предмета діяльності, пов'язаної зі здобуванням, перетворенням і застосуванням нового знання[5]».

Вітчизняні учені досліджували питання структури предметних компетентностей. Думки учених-природничників (Величко Л., Вороненко Т. (хімія), Матяш Н.[6], Коршевнюк Т., Козленко О. (біологія) та ін.) зійшлися на трикомпонентній структурі предметної компетентності: знаннєвому, діяльнісному і ціннісному. Але «компетентність забезпечується комплексним поєднанням усіх структурних складових, за умови несформованості бодай однієї з них вона як явище не існує[7]».

Перелік *ключових компетентностей* складено на основі освітніх документів Європейської Асоціації та концепції «Нова українська школа» і зазначено в Законі України «Про освіту» (2017)[2]. Відібрано 11 ключових компетентностей: «1. Вільне володіння державною мовою. 2. Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами. 3. Математична компетентність. 4. Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій. 5. Інноваційність. 6. Інформаційно-комунікаційна компетентність. 7. Навчання впродовж життя. 8. Підприємливість та фінансова грамотність. 9. Громадянські та соціальні компетентності. 10. Екологічна компетентність. 11. Культурна компетентність[2 (ст. 12)]».

У 2016 р. в Міністерстві освіти і науки України зактивізували питання упровадження компетентнісного підходу до навчання. У зв'язку з цим

змінено структуру навчальних програм: перша графа – *очікувані результати навчання*, в основу яких закладено три компоненти предметної компетентності (знаннєвий (знання), діяльнісний (діяльність, уміння) і ціннісний (ставлення)); друга – *зміст навчання*, в який, крім предметного змісту, запропоновано ввести чотири наскрізні змістові лінії: «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність». Їх закладено в навчальний предмет «Біологія» (*основна школа*)[8] і «Біологія. Екологія» (*старша школа*)[9], де кожен компонент і кожна змістова лінія мають навчальне навантаження, спрямоване на формування в учнів відповідних предметної (біологічної) і ключових компетентностей. Закладені підходи до інваріантного складника навчального плану стосовно біології слід застосувати й до конструювання варіативного складника профільної середньої біологічної освіти.

Інваріантний і варіативний складники шкільної біологічної освіти мають складати цілісну картину, що дає змогу сформувати в учнів зазначені компетентності.

Список використаних джерел

1. *Нова українська школа: основи Стандарту освіти.* Львів, 2016. 64 с.
2. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39.
3. *Національна рамка кваліфікацій.* URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy
4. Кизенко В. І. *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика :* монограф. Київ, 2018. 405 с.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.). URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF
6. Матяш Н. Дослідження компонентного підходу до компетентнісно орієнтованого навчання біології учнів 8 класу. *Біологія і хімія в рідній школі*. Київ, 2019. № 1. С. 15.
7. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні. *Біологія і хімія в школі*. Київ, 2007. № 3. С. 7–10.
8. *Біологія 6–9. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів.* 2017. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas
9. *Біологія і екологія. Рівень стандарту*. 2017. URL: https://mon.gov.ua/.../programy.../biologiya-i-ekologiya-10-11-kl-riven-standartu-ob...

СИСТЕМА ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ ПРАКТИКУМУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ В ДЖЕРЕЛАХ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПРЕДМЕТНОЇ ТА КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Мороз Петро,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Запровадження в освітній процес компетентнісного підходу зумовлює необхідність змін у підходах до конструювання навчальної літератури з історії. При цьому основний акцент має бути приділений діяльнісній складовій процесу навчання. Одним з видів навчальних видань з історії,

що спрямовані на реалізацію компетентнісного підходу в освітньому процесі, є практикуми.

Згідно з Національним стандартом України «ДСТУ 3017:2015. Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять» (на заміну ДСТУ 3017-95), практикум – це «навчальний посібник, що містить особливий дидактичний матеріал і сприяє самостійній роботі учня під час освоєння навчального предмета[1 (с. 14)]». Розробляючи концепцію практикуму «Історія України в джерелах», ми виходили з того, що він має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів як через систему відібраних історичних джерел, так і через систему завдань різного дидактичного спрямування[2].

Важливим компонентом практикуму є дослідницькі завдання. Дослідницьке завдання є різновидом навчального завдання, основною ознакою якого є повна (або часткова) новизна його для учня та наявність навчальної проблеми, що передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимулювання активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень[3]. Дослідницьке завдання з історії має містити: 1) передбачуваний спосіб діяльності учня *(доведіть, визначте, порівняйте, проаналізуйте тощо);* 2) формулювання умови завдання; 3) джерела інформації (писемне джерело (або уривок з нього), візуальні чи речові джерела, статистичні дані, ілюстрації, карти, Інтернет-ресурси, фонди музеїв, інколи це можуть бути власні знання учня). Під час розв'язання дослідницьких завдань діяльність учнів наближається до процесу наукового пізнання: учні в доступній для них формі ознайомлюються з методами та етапами наукового пізнання, осягаючи водночас частину накопичених суспільством знань доступними для їх віку способами[4].

Основною метою дослідницьких завдань практикуму є формування історичної предметної компетентності, дослідницького типу мислення, практичних умінь і навичок здобуття суб'єктивно нових знань з історії. Відповідно, умова таких завдань має формулюватись у такий спосіб, щоб викликала пізнавальну активність учня, спонукала до висунення припущень, аналізу чи порівняння історичних подій і явищ, виявлення спільних і відмінних рис, на встановлення причиново-наслідкових зв'язків різного характеру, на історичну реконструкцію та персоніфікацію, на доведення або спростування тверджень на основі конкретних фактів, на виявлення причин, наслідків та значення подій, на простеження синхронності чи послідовності однотипних історичних фактів, явищ і процесів у різних країнах та регіонах, на формулювання і аргументацію особистої думки на основі аналізу історичних джерел, на розвиток історичної емпатії та історичної уяви. З цією метою в процесі навчання доцільно пропонувати завдання на кшталт: «Аргументуйте…», «Доведіть…», «Обґрунтуйте…», «Охарактеризуйте…», «Порівняйте…», «Проаналізуйте…» тощо[4; 5].

Завдання практикуму розроблятимуться на основі дослідницького та диференційованого підходів до навчання, і, відповідно, матимуть різнорівневий характер з їх поступовим ускладненням і розраховані на різний характер пізнавальної діяльності учнів: репродуктивний, пошуковий, реконструктивний та творчий. Вони також мають передбачати оптимальне

поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної.

Основними методичними вимогами до формулювання умови дослідницьких завдань практикуму є: 1) відповідність навчальній програмі та меті уроку (завдання мають стосуватися найважливіших понять та історичних фактів, що засвоюються під час опанування навчальних тем та охоплюють, за можливості, різні види історичних джерел); 2) конкретність, логічність та лаконічність; 3) досяжність у виконанні учнями самостійно чи за керівництва вчителя; 4) умова не має містити явної підказки; 5) кількість дослідницьких завдань має бути оптимальною – відповідно до віку і можливостей учнів; 6) завдання мають були згруповані за проблематикою та методами пізнання[4; 6].

Щодо методичних рекомендацій використання в навчальному процесі дослідницьких завдань практикуму слід зауважити: 1) дослідницькі завдання доцільно використовувати на всіх етапах навчання, намагаючись охоплювати різноманітні аспекти життя суспільства; 2) під час виконання дослідницьких завдань потрібно навчати учнів використовувати методи історичного пізнання, що сприятиме формуванню спеціальних предметно-історичних та загальнонавчальних умінь та навичок; 3) орієнтуватися на більшу самостійність учнів в розв'язанні дослідницьких завдань, при цьому варто розпочинати із завдань початкового рівня складності, що сприятиме формуванню необхідних умінь і навичок в учнів як зі слабкими, так сильними навчальними досягненнями; 4) дослідницькі завдання складнішого рівня на першому етапі варто розв'язувати під керівництвом і за допомоги вчителя, який, за потреби, коригуватиме дослідницьку діяльність учнів, водночас навчаючи їх будувати більш складну лінію умовиводів; 5) учителю варто не лише звертати увагу учнів на спосіб розв'язання дослідницького завдання, а й допомагати їм здійснювати, зважаючи на їх психологічні й вікові особливості, рефлексію своєї розумової діяльності; 6) також варто ширше застосовувати при розв'язанні дослідницьких завдань групову форму роботи, що сприятиме взаємонавчанню та вирівнюванню навчальних досягнень учнів[2; 6; 7].

Отже, запровадження в освітній процес компетентнісного підходу зумовлює необхідність змін у підходах до конструювання навчальної літератури з історії. Зокрема, практикум «Історія України в джерелах» має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів як через систему відібраних історичних джерел, так і через систему завдань різного дидактичного спрямування. Завдання в практикумі мають становити певну систему та сприяти розвитку не лише репродуктивної, а й творчої діяльності та рефлексійних якостей учня. Такий підхід сприятиме формуванню в учнів ключових і предметних компетентностей, дослідницького типу мислення, практичних умінь і навичок здобуття суб'єктивно нових знань з історії в процесі опрацювання історичних джерел.

Список використаних джерел

1. *ДСТУ 3017: 2015 Видання. Основні види. Терміни та визначення понять.* На заміну ДСТУ 3017–95. Чинний від 2016-07-01. Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2016. IV. 38 с.

2. Мороз П. В., Мороз І. В. Концептуальні підходи до конструювання практикуму «Історія України в джерелах». *Проблеми сучасного підручника.* 2018. Вип. 21. С. 261–271.

3. Moroz P., Moroz I. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Український педагогічний журнал.* 2015. №. 3. С. 102–115.

4. Мороз П. В. *Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України:* метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 128 с.

5. Пометун О. І. Практичні заняття як форма навчання історії. *Практичний довідник учителя історії* / Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання». Київ, 2015. № 2. С. 52–54.

6. Десятов Д. Л. *Методика використання пізнавальних задач у навчанні історії середніх віків* / [вступ. ст. К. О. Баханова]. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 143[1] с.

7. Малієнко Ю. Б. Візуальні джерела підручника всесвітньої історії (7 клас) як носії інформації про цивілізаційну значущість Середньовіччя. *Анотовані результати наук.-досл. роботи Ін-ту педагогіки НАПН України за 2017 рік.* Київ : Педагогічна думка, 2017. С. 93–94.

ЗВ'ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ПОНЯТТЯ І РЕСУРС СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Наконечна Аліна,
кандидат технічних наук, доцент, магістрант Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Згідно з Державним стандартом початкової освіти[1], вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням ключових компетентностей, серед яких першими двома є: вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях; здатність спілкуватися рідною (за відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування.

Ці компетентності не можливо набати в початковій школі без формування умінь і навичок зв'язного мовлення учнів. Навчання зв'язного мовлення – найголовніше завдання курсу навчання грамоти, оскільки вільне володіння мовленням забезпечує успішне опанування учнями не тільки зазначеного, а й усіх інших навчальних предметів, сприяє повноцінному спілкуванню, розвитку пізнавальних і творчих здібностей дітей. Отже, як зазначають науковці, учитель має створювати сприятливі умови для формуванню в учнів комунікативної компетентності і, водночас мотивувати учнівську ініціативність і самостійність[2].

Розглянемо трактування поняття «зв'язного мовлення» різними авторами в галузі педагогіки, психології та лінгводидактики (табл. 1).

Таблиця 1

Трактування поняття «зв'язне мовлення» різними авторами

Автор	Визначення
В. Сухомлинський	зв'язне мовлення – це невід'ємна складова навчання рідної мови, суть якої полягає в озброєнні учнів умінням правильно, з дотриманням високої мовленнєвої культури зв'язно висловлювати свої думки як в усній, так і писемній формах, тобто розвивати у них природну комунікативну здатність, формувати, поліпшувати й вдосконалювати їхнє зв'язне мовлення
А. Богуш, С. Дорошенко, М. Львов, С. Караман, Л. Паламар	під зв'язним мовленням розуміють організовану за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, відносну самостійність, завершеність і розчленовується на більш чи менш закінчені частини, пов'язані між собою
І. Зимня, М. Жинкін, С. Рубінштейн, В. Синиця	розуміють зв'язне мовлення як мовлення, форма якого закономірно пов'язана і визначається змістом, а зміст є вираженням відповідного бажання або думки мовця
М. Вашуленко	зв'язне мовлення – це вміння правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови, користуватися всім арсеналом мовних засобів у побудові зв'язних висловлювань
П. Гальперін, О. Текучов	зв'язне мовлення визначається як відрізок тексту, що має значну протяжність, розчленовується на завершені частини і передає завершену тему
Л. Виготський, О. Лурій	розвиток зв'язного мовлення – це складний творчий процес, який протікає в єдності з розвитком мислення дитини і з ускладненням її мовленнєвої діяльності

Відомий педагог В. Сухомлинський наголошував, що зв'язне мовлення – це невід'ємна складова навчання рідної мови, суть якої полягає в озброєнні учнів умінням правильно, з дотриманням високої мовленнєвої культури зв'язно висловлювати свої думки як в усній, так і писемній формах, тобто розвивати у них природну комунікативну здатність, формувати, поліпшувати й удосконалювати їх зв'язне мовлення[3 (с. 7)]. Він зазначав, що у початкових класах, уже з перших днів навчання, найважливішим елементом знань є слово, точніше – реальний, навколишній світ, який виражається в слові.

Як видно з табл. 1, учені лінгводидактичної галузі науки (Богуш А., Вашуленко М., Дорошенко С., Львов М., Караман С., Паламар Л. та ін.) під зв'язним мовленням розуміють організовану за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, відносну самостійність, завершеність і розчленовується на більш чи менш закінчені частини, пов'язані між собою. Воно допомагає орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження

думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування[4 (с. 62)].

На думку дослідників, розвивати мовлення – це вчити дітей правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися мовними засобами[5 (с. 307)]», водночас зосереджують увагу на характері взаємодії вчителя та учнів, за якої на уроці має переважати активна пізнавальна, інтелектуальна, мовленнєва та комунікативна діяльність учнів, адже міра активності та самостійності за підтримки вчителя – запорука ефективно проведеного уроку[6].

Науковці Л. Виготський, І. Зимня, М. Жинкін, С. Рубінштейн, В. Синиця аналізують зв'язне мовлення як мовлення, форма якого закономірно пов'язана і визначається змістом, а зміст є вираженням відповідного бажання або думки мовця. Зв'язним у специфічному, термінологічному значенні слова С. Рубінштейн називав таке мовлення, яке відображає у мовленнєвому плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту. Зв'язність мовлення означає адекватність мовленнєвого оформлення думки того, хто говорить, або того, хто пише, з точки зору його зрозумілості для слухача або читача.

Обґрунтовуючи проблему розвитку усного мовлення, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов виходили з розуміння соціального характеру причин і процесів розвитку мовлення дитини. У ході досліджень було встановлено, що при переході до шкільного навчання діти при вивченні граматики рідної мови надають перевагу не словесному складові речення, не його граматичній структурі, а висловлюваній ситуації і її предметним компонентам. Учені твердять, що розвиток мовлення – це складний творчий процес, який протікає в єдності з розвитком мислення дитини і з ускладненням її мовленнєвої діяльності.

На думку психологів, мовлення є сукупністю мовленнєвих дій, кожна з яких має проміжну мету, підпорядковану загальній меті спілкування. З цього приводу вченими зазначається, щоб повноцінно спілкуватися, людина має навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, уміти правильно спланувати своє мовлення, відшукувати відповідні засоби для передачі задуманого змісту, вміти забезпечувати зворотний зв'язок. За теорією О. Леонтьєва[7], мовленнєва діяльність – це ланцюг окремих мовленнєвих дій, які охоплюють всі види діяльності та входять до їх структури. Водночас мовленнєва діяльність має місце тоді, коли мовлення є самоцінним, коли мотив такої діяльності не може бути задоволений жодним способом, окрім мовленнєвого.

У лінгвістиці (Гальперін І., Текучов О.) зв'язне мовлення визначається як частина тексту, що має значну протяжність, розчленовується на завершені частини і передає завершену тему. Зв'язне мовлення, на думку Т. Ладиженської, розглядається і як процес (мовленнєва діяльність), і як результат акту комунікації[(за: 8)]. О. Біляєв стверджує, що мовлення розвивається і засвоюється тільки тоді, коли учень здатний розуміти лексичні і граматичні мовні значення і коли він своїми почуттями, мисленням сприймає те явище дійсності, яке відповідає певним одиницям мови[9 (с. 198)]. Крім цього, мовлення розвивається і засвоюється, якщо учень набуває здатності відчувати виражальні відтінки мовних одиниць.

Отже, термін «зв'язне мовлення» можна вживати у трьох значеннях. По-перше, це процес, діяльність мовця, слухача, послідовний виклад або сприймання думок, знань однією особою. По-друге, зв'язним мовленням називають також продукт цієї діяльності – текст-висловлювання, характерними ознаками якого є смислова та структурна єдність. По-третє, це і розділ методичної науки, що ставить своїм завданням навчити дітей розуміти, відтворювати і будувати висловлювання з огляду на мету, умови спілкування, дотримуючись норм літературної мови.

Розвиток зв'язного мовлення у школі спрямований на формування в учнів умінь і навичок усного і писемного мовлення, це одне з головних завдань навчання мови. Розвивати мовлення школярів означає вчити їх вільно і правильно, відповідно до норм літературної мови, користуватися мовою як засобом спілкування і пізнання.

Список використаних джерел

1. *Державний стандарт початкової освіти.* Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

2. Васьківська Г. О. Формування комунікативної компетентності особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2016. Вип. 1(303). Т. 1. С. 33–38.

3. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. *Укр. мова і літ. в школі.* 1968. № 12. С. 1–10.

4. *Методика викладання української мови :* навч. посіб. / [С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін.]. Київ : Вища школа, 1992. 398 с.

5. *Методика навчання української мови в початковій школі* : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [за наук. ред. М. С. Вашуленка]. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.

6. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Дидактико-методичні засади сучасного уроку української мови у старшій школі. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*. Полтава : ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. Вип. 1. С. 81–89.

7. Леонтьев А. А. *Основы психолингвистики*. Москва : Смысл; Санкт-Петербург : Лань, 2003. 287 с.

8. Середа Н. Розвиваємо зв'язне мовлення в учнів початкових класів на уроках української мови: з досвіду роботи. *Збірник наукових праць*, 2015. Вип. 2. С. 359–365.

9. Біляєв О. М. *Лінгводидактика рідної мови* : навч.-метод. посіб. Київ : Ґенеза, 2005. 180 с.

ТИПИ ДВОМОВНИХ ШКІЛ У США

Нікольська Ніна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

У світі існує багато різних типів двомовних шкіл. Зокрема один із них – двомовні школи (Dual Language schools); велика кількість таких шкіл знаходяться на території США. Американський науковець К. Бейкер подає таку класифікацію шкіл: 1) школа двох напрямів «Two-Way Schools»; 2) імерсія двох напрямів «Two-Way Immersion»; 3) двомовна

освіта двох напрямів «Two-Way Bilingual Education»; 4) розвиваюча двомовна освіта «Developmental Bilingual Education» та двомовна освіта «Dual Language Education»[1]. Навчання тут двомовне, рівномірно розподілений час (50:50) забезпечує розвиток двомовності та двокультурності учнів таких шкіл. Метою двомовних шкіл такого типу є не лише впровадження в навчання двомовності та двокультурності, а й досягнення високого статусу в порівнянні з іншими загальноосвітніми школами. Найважливіша мета цих шкіл (Dual Language) – впроваджувати двомовність та багатомовність. Учні мають розвивати навички в другій мові та літературі, водночас вони мають добре володіти першою мовою. Для досягнення бажаного результату науковець К. Бейкер сформулював положення, які є обов'язковими для виконання у двомовних школах (Dual Language):

– мови школи мають однаковий статус, вони рівноцінні у процесі опанування змісту предметів;

– двомовність присутня у щоденному житті школи (усні та письмові об'яви на коридорах, розклад, культурні події є двомовними);

– у деяких двомовних школах (Dual Language) дві мови вивчають як предмет (орфографію, граматику, лексику); предмет має назву «Навчання словесності» (Language Arts instruction). У інших школах цього типу опановують систему мов, що закладено у курикулуму для обов'язкового вивчення;

– колектив учителів є двомовним, або двом учителям різних мов дозволяють працювати в класі одночасно як одній команді. Для вивчення звичаїв і традицій, притаманних культурам обох мов, які вивчають учні, запрошують батьків, дідусів та бабусь і з тим, щоб вони передавали знання про культурні надбання своїм нащадкам;

– програми таких шкіл мають бути більш розширеними, досконалими, вони повинні гарантувати поглиблені знання та мовні навички[1].

Зовсім інший тип – міжнародні школи (International schools), які навчають мовою більшості (зазвичай англійською) та інколи додають місцеві мови до навчального плану; мета таких шкіл – розвиток двомовності та двокультурності (бікультуралізму). Різноманітні Міжнародні школи існують у всьому світі, їх кількість становить близько 850 у 80-ти країнах світу, головним чином у великих містах. Ці школи зазвичай платні. Учні цих шкіл – це діти батьків, які працюють у дипломатичних центрах, міжнародних організаціях, бізнесі, вони є мобільними у своєму пересуванні на території Європи та світу. Основна мова цих шкіл є англійська, вони стають двомовними, якщо місцеву, або іншу міжнародну мову вводять у розклад. Інколи другу мову вивчають до 12 років як предмет. В інших школах такого типу другу мову застосовують як засіб навчання половини предметів програми. Зазвичай мови Міжнародних шкіл – це мови більшості, або так звані «мови міжнародного престижу». Загальноосвітню програму та випускні тести для міжнародних шкіл запозичують у США та Британії. Вчителів запрошують з різних країн, але основним чином з Британії[1].

Для дітей вихідців із сімей національних меншин існують так звані школи мовного спадку (Heritage Language schools) – це мовні та культурні школи де приділяють увагу вивченню мовного спадку. Такі школи розпо-

всюджені по всьому світі. У них більшість предметів навчального плану викладають мовою меншин: це може бути мова місцевого населення, яка з певних причин перестала бути мовою більшості населення країни і не має статусу офіційної (державної) мови чи мови мігрантів. До закінчення початкової школи діти, зазвичай, гарно володіють як мовою більшості, так і рідною мовою[1]. Прикладами таких шкіл (мов меншини) можуть бути – мова навахо та іспанська у США, мова басків та каталонців у Іспанії, українська у Канаді, гельська в Шотландії, фінська у Швеції та валлійська в Уельсі. Рідну мову дітей захищають та розвивають разом з мовою більшості. У Північній Ірландії у середніх класах діти мають змогу вивчати англійську, ірландську та іншу європейську мову. Мета цих шкіл – захистити мову корінного населення, надати її розвитку в школі і не допустити її знищення серед переважаючої мови більшості. Освіту мовою спадку також організовують у школах та класах для груп іммігрантів які нещодавно прибули до країни.

Так у 1980-ті роки у США дослідник Джошуа Фішман (Joshua Fishman) офіційно зафіксував 6553 шкіл мовного спадку головним чином приватних, та ще майже 1000 функціонували не офіційно та не були зареєстровані в органах освіти. У цих закладах вивчали приблизно 145 мов різних общин: зокрема, арабську, африканські, азійські, французьку, німецьку, грецьку, італійську, єврейську, польську, вірменську, датську, болгарську, ірландську, російську, румунську, сербську, турецьку, українську. Такі школи отримують кошти на своє існування від іноземних урядів, звідки походять мігранти, та релігійних общин (церков, мечетей, костелів, синагог)[2].

Основними умовами, за яких упроваджують підтримуючі програми для збереження корінної мови, є:

– багато класів намагаються суміщати дві відмінні мови більшості та меншості при навчанні;

– батькам дають право вибору на освіту для своєї дитини. Їм пропонують загальноосвітню школу або школу мовного спадку;

– у школах мовного спадку частину предметів вивчають мовою меншості (музика, мистецтво, історія), а інші предмети англійською мовою або мовою більшості (математика, природничі науки);

– мова меншості використовується протягом всього навчання (від 80 % шкільного часу до 100 % в Уельсі). Завдяки цьому діти просто трансформують ідеї, інформацію, навички та знання у мову більшості. Зокрема учень, який вивчив математику рідною мовою, не потребує її вивчення ще і мовою більшості;

– підставою для створення шкіл мовного спадку є те, що мову меншості можна легко втратити, а компетентність у мові більшості завжди залишається на високому рівні. Адже школярі можуть чути мову більшості у всіх сферах свого життя кожного дня, отже двомовність досягається завдяки концентрації на навчанні у школі мовою меншості;

– школи мовного спадку часто організовують на базі початкових класів. В Уельсі – після закінчення середніх класів, а також такі школи існують при університетах та коледжах[3].

Отже, у процесі білінгвального навчання можна виділити моделі більш прості, які використовують рідну мову на початковому рівні навчання, та більш складні, за яких майже не застосовують рідну мову в процесі опанування змісту предметів. Основними типами шкіл з білінгвального навчання є двомовні школи, в яких дві мови мають однаковий статус і є рівноцінними у процесі опанування змісту предметів; міжнародні школи, які здійснюють навчання мовою більшості (зазвичай англійською) та інколи до навчального плану додають місцеві мови; школи мовного спадку, у яких більшість предметів навчального плану викладають мовою меншини.

Список використаних джерел

1. Baker C. A. *Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters Limited, 2007. 227 p.
2. Fishman A. Joshua. *Bilingual Education: An International Sociological Perspective.* Rowley MA : Newbury House, 1972. 253 p.
3. Baker C. *Aspects of Bilingualism in Wales*. Clevedon : Multilingual Matters Limited, 2005. 230 p.

ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ І ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

Омаров Кайрат,
кандидат педагогічних наук, доцент Казахського національного педагогічного університету імені Абая, м. Алмати, Казахстан
Алдажарова А. Т.,
магістр, старший викладач Казахського національного педагогічного університету імені Абая, м. Алмати, Казахстан

Нині підготовка кадрів для туризму у вищих закладах освіти здійснюється безупинно, зумовлюючись систематизацією теоретичних знань з цієї предметної галузі, а також практичною значущістю пізнавальних матеріалів для студентів під час туристично-краєзнавчих екскурсій.

У широкому сенсі під туристичною діяльністю розуміється діяльність, що спрямовується на організацію й надання туристично-екскурсійних, спортивно-оздоровчих і культурно-масових послуг для споживачів. В основі туристичної діяльності – організація і проведення походів, екскурсії, змагання туристів, навчання методам орієнтування, складання таблиць походів, організація таборів і безпека туристів.

Туристичні походи дають можливість ознайомитись із природними ландшафтами, природними цінностями та культурно-історичними пам'ятками місцевості, а також сприяє оздоровленню, моральному та патріотичному вихованню.

Туристично-краєзнавчі походи відіграють значну роль у раціональному проведенні вільного часу. Беручи участь у туристичних походах, ми пізнаємо нові місця й розширюємо світогляд. Природні дива, як от, камені в образі тварин, водоспади і струмки, природні та історичні пам'ятки ми повинні берегти[1].

Туризм передусім пов'язаний з географією, адже географія вивчає індивідуальні особливості та особливості поширення туристичних ресурсів і

об'єктів на певній території. Крім того, географічні науки вивчають географічні закони (розподіл температури на Землі, зональність і т.п.). По-друге, туризм тісно пов'язаний з історичними науками, бо туристи під час екскурсій і походів ознайомлюються з історичними пам'ятками, туристичними об'єктами. Беручи участь у туристичних походах, учні здобувають знання.

Усі види туризму вимагають спортивної підготовки. Спортивний туризм, своєю чергою, тісно пов'язаний з біологією та фізіологією. За активних видів туризму та під час туристичних походів, а також багатоденних спортивних походів дуже важливо враховувати витрата енергії і правила харчування. За цих умов під час підготовки до походу мають ураховуватись вікові і статеві особливості, стан здоров'я учасників.

Туризм – найважливіший засіб виховання, бо завдяки своєму різноманіттю та універсальності відкриває широкі можливості для практичної підготовки юного громадянина до великого життя. Для дітей туризм – спосіб активного відпочинку, захопливе заняття, сповнене романтики незвичайного способу життя. А для педагогів він – засіб і спосіб краще та глибше пізнати своїх вихованців і активніше впливати на їх розвиток. Туристично-краєзнавча робота юних туристів різноманітна за формами. Найкомплекснішою й ефективною формою туристично-краєзнавчої діяльності є туристичний похід.

Похід – це чудовий засіб невимушеного введення дітей у систему соціальних відносин і накопичення ними досвіду цих відносин, організованого засвоєння правил і норм людських стосунків. Заняття туризмом і участь у походах сприяють засвоєнню підлітками універсальних цінностей життя і моделей поведінка, які допоможуть їм жити в злагоді й спокої із самими собою, природою та суспільством[2].

За допомогою туристично-краєзнавчих робіт здійснюється моральне виховання підростаючого покоління. Національне виховання тісно пов'язане з патріотичним. Кожний громадянин республіки має сприймати Казахстан як рідну Вітчизну і повинен сприяти розвитку країни, наприклад, підкоряючи туристичні вершини, давати приклад підростаючому поколінню. Здавна казахський народ шанував і поклонявся стихіям вітру, води, вогню та синьому небу. Тож дбайливе ставлення до природи збереглося донині.

Організація краєзнавчих робіт є найважливішою частиною економіки, адже туризм як суспільне явище тісно пов'язаний з економічними науками. Також туризм нерозривно пов'язаний з виробництвом, грошовими та торговельними відносинами.

За туристичної діяльності до державного бюджету надходять кошти. Тож необхідно організовувати туристичні походи та інші заходи, розвиваючи рекламну індустрію – для пропагування туризму як такого, конкретних турфірм, туроператорів і турагентств, які працюють на благо країни.

Туризм є господарською і спортивною діяльністю, за допомогою якої, з одного боку, місцеве населення забезпечується робочими місцями, а з іншого – реалізується рекреаційна діяльність населення.

Підбиваючи підсумки, можна сказати, що туризм, а особливо туристичні походи, відіграють значну роль у суспільному та громадському житті населення.

Можливість організації туристично-краєзнавчої діяльності залежить від безлічі чинників, серед яких важливими є: наявність у регіоні оптимальних історико-природних умов, матеріальна база, що забезпечує туристичну діяльність, мотивація персоналу і кваліфікований кадровий склад, і, найголовніше, – якісний і професійний склад інструкторів[3].

Рівень забезпечення туристичної галузі матеріально-технічною базою (громадські місця, туристично-спортивне спорядження, навчально-методичні посібники тощо) сприяють розмаїтості туристичної діяльності та підвищенню сервісу в обслуговуванні. Поліпшенню туристично-краєзнавчої діяльності значно сприяє склад інструкторів і керівників великих туристичних центрів. Від їх практичних навичок і кваліфікації залежать – зміст туристично-краєзнавчих робіт; результати виховних та оздоровчих робіт; відкриття нових туристичних маршрутів та інші види туристичної діяльності. Словом, для організації якісної туристичної діяльності та походів зокрема необхідна кваліфікована підготовка фахівців з туристичної галузі.

Список використаних джерел

1. Мазбаев О. Б., Асубаев Б. Туризм-өлкетану негіздері. Алматы, 2006 ж.

2. Накатков Ю. С. *История туризма Казакстана*. Алматы, 2001.

3. Саипов А. А. *Научно-педагогические основы подготовки менеджеров туризма*. Алматы, 2000.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Онопрієнко Оксана,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Набуття чинності Державного стандарту початкової освіти (2017) і розроблених на його основі типових освітніх програм для Нової української школи (2018) пов'язане з упровадженням нового змісту навчання та інноваційних для вітчизняної освіти підходів до контрольно-оцінювальної діяльності вчителя й учнів. У межах партнерської підтримки організації педагогічного супроводу навчання учнів перших і других пілотних класів Всеукраїнського експерименту за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової освіти» виникла потреба апробувати спеціально створений інструментарій формувального оцінювання результатів засвоєння учнями змісту навчання в системі уроків. Для забезпечення технологічного блоку цієї роботи нами були виявлені дидактико-методичні вимоги до створення діагностувальних завдань для формувального оцінювання з різних освітніх галузей.

За вихідну позицію обрано розуміння концептуальної ідеї формувального оцінювання – відстежувати динаміку навчального поступу дитини й виявляти етап, на якому відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту. Для виконання цього задуму було оформле-

но процедуру підготовки діагностувальних завдань у систему послідовних взаємопов'язаних дій. В основу процесу покладено дидактичні принципи систематичності й послідовності, неперервного розвитку особистості учня, доступності змісту; методологічною підставою обрано компетентнісний підхід до початкового навчання. Теоретичним підґрунтям постали теорія поетапного формування розумових дій Петра Гальперіна[1], відображена в етапах засвоєння змісту навчання; таксономія рівнів засвоєння діяльності Володимира Беспалька[2], яка зумовила визначення складності діагностувального завдання для кожного етапу.

Вивчення стану проблеми дидактичного забезпечення оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняному й зарубіжному досвіді дало змогу зробити низку узагальнень, які надалі були використані як методичні орієнтири у створенні інструментарію для учнів експериментальних класів. Так, у процесі зондувального експерименту з'ясувалося, що варто враховувати, по-перше, відповідність змісту завдань певному етапу його засвоєння, по-друге, різні пізнавальні можливості дітей. Тому зміст розроблених завдань був пов'язаний лише з навчальним матеріалом, який поставав об'єктом оцінювання на етапі, що контролювався. До інструментарію оцінювання навчального поступу учнів у межах системи уроків (теми) входили різнопланові завдання, рівень складності яких відповідав когнітивному рівню засвоєння навчального матеріалу на певному етапі його опрацювання.

Оскільки форматом оцінювання передбачається діагностування навчальних досягнень кожної дитини, то пропоновані завдання призначалися для самостійного виконання учнями. З огляду на особливості сприйняття і відтворення навчального змісту учнями першого й другого експериментальних класів було враховано дидактичні вимоги щодо формулювань завдань (вони мають бути чіткими, лаконічними, однозначно зрозумілими учнями; викладена в них інформація має описуватись доступною мовою); та представлення матеріалу (оформлення роботи має викликати зацікавлення в учнів, оскільки в навчанні молодших школярів позитивний емоційний компонент відіграє роль вагомого стимулу).

Формат пропонованих завдань обумовлювався дидактичною метою їх виконання. Завдання тестового характеру були використані у випадку, коли діагностувалась здатність дитини впізнати чи пригадати елемент змісту або відтворити навчальну інформацію за наданим еталоном. Коли метою виконання завдання було з'ясування розуміння чи володіння вмінням застосовувати елемент змісту, то використовувались завдання відкритого типу з короткою або розгорнутою відповіддю. Для визначення здатності учнів користуватися набутими під час вивчення теми знаннями чи вміннями у змінених навчальних обставинах, а також поєднувати їх із попереднім досвідом діяльності, пропонувалися контекстні або компетентнісно орієнтовані завдання[3].

Формувальним оцінюванням передбачено, що кожне виконане учнем завдання має піддаватися самооцінюванню. Тому до кожного завдання були внесені прості символи, за допомогою яких дитина позначала ставлення до своєї роботи, тобто сама себе оцінювала. У такий спосіб було забезпечено інтерактивність інструментарію оцінювання.

Важливою позицією, яка бралася до уваги під час розроблення й визначення методики реалізації діагностувальних завдань, стала настанова на фіксування певного результату, що відповідав етапу процесу навчання. Тобто, рекомендувалося пояснити дітям, що результат виконання ними завдань не є остаточним, він лише може свідчити про якість засвоєння частини матеріалу з теми. Водночас, здобута після виконання учнями таких завдань інформація відображає перебіг розгортання змісту й характер його засвоєння. Це дає змогу вчасно реагувати на труднощі у навчальній діяльності конкретної дитини, здійснювати необхідну корекцію процесу навчання, чим забезпечуються індивідуальний і диференційований підходи.

Виявлені дидактико-методичні вимоги є універсальними, на їх основі можна створювати інструментарій оцінювання навчальних досягнень учнів з різних предметів. Його розроблення починається із планування процесу навчання з певного предмета – у межах теми формулюють її мету та визначають результати, узгоджені з обов'язковими результатами першого циклу Державного стандарту та очікуваними результатами освітньої програми з певного предмета. На їх підставі прогнозують проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу засвоєння, які створюють уявлення про прогрес або регрес у навчанні. З огляду на невисоку складність змісту навчання в першому й другому класах доцільно виділяти не більше чотирьох проміжних етапів. До кожного з них створюється діагностувальне завдання відповідного рівня, а саме:

• типове завдання, яким передбачається репродуктивна діяльність в тому числі за наданим зразком;

• типове завдання репродуктивного характеру, яке виконується учнями самостійно без опори;

• нетипове завдання, для розв'язання якого учень має відтворити відомий шлях міркування або застосувати засвоєний спосіб діяльності;

• творче або компетентнісно зорієнтоване завдання на використання навчального досвіду в ситуації, наближеній до життєвого контексту, для виконання якого потрібно самостійно відшукати шлях розв'язання проблеми, пригадати (дібрати) доступну інформацію і пристосувати її до наданої умови, поєднати й доцільно використати елементи знання чи вміння з інших тем.

За змістом кожне діагностувальне завдання спрямоване на виявлення істотної для певного етапу навчальної характеристики. Успішне виконання дитиною такого завдання по завершенні етапу свідчитиме про «ступінь майстерності оволодіння діяльністю, досягнуту в результаті навчання»[2] (с. 117). Якість засвоєння навчального змісту визначатиметься описаним в характеристиці завдань параметром рівня засвоєння.

Як зазначалося, обов'язковим складником роботи, призначеної для формувального оцінювання, є забезпечення зворотного зв'язку за допомогою умовних сигналів. Такі сигнали не задаються в готовому вигляді, їх зображення і значення (критерій) учитель обумовлює спільно з учнями. З огляду на вікові особливості молодших школярів, доцільно практикувати критерії за ознакою цікавості, посильності, задоволення, самостійності, правильності. Так само, незначний досвід дітей у здійсненні самопере-

вірки зумовлює потребу у наданні еталона правильно виконаних завдань першого, другого і третього рівнів складності; виконання завдання четвертого рівня не завжди обмежується єдиною точною відповіддю, тому його вирішення потребує спільного з дитиною обговорення.

Як засвідчив досвід апробування інструментарію формувального оцінювання результатів навчання, врахування описаних дидактико-методичних вимог до його розроблення дозволяє виявляти об'єктивні характеристики навчальних досягнень учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Гальперин П. Я. *Методы обучения и умственное развитие ребенка*. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 45 с.

2. Беспалько В. П. *Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) :* учеб.-метод. пособие. Москва : Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2002. 352 с.

3. Онопрієнко О. В. Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів. *Початкова школа*. 2013. № 3. С. 23–26.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Пономарьова Катерина,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Важливим чинником впливу на формування змісту освіти є чітке бачення того, яким має бути результат навчання. Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають переорієнтації системи шкільної освіти на формування в учнів життєвих компетентностей, які дадуть змогу їм орієнтуватися в соціумі, інформаційному просторі, на ринку праці, навчатися, виконувати соціально важливі завдання, реагувати на потреби часу.

Одним із основних напрямів компетентнісно орієнтованого навчання української мови є формування комунікативної компетентності школярів, яка полягає у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах.

Відповідно до запиту суспільства в Державному стандарті початкової освіти визначено результати, які має забезпечити мовно-літературна освітня галузь, а саме: «здобувач освіти взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіа-текстах та використовує її для збагачення свого досвіду; висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови; досліджує індивідуальне мо-

влення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх[1 (с. 4)]».

Для досягнення зазначених результатів у типовій освітній програмі мовно-літературної галузі, розробленій під керівництвом О. Я. Савченко, визначено п'ять змістових ліній: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».

Змістова лінія «Взаємодіємо усно» спрямована на формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей[2 (с. 18)].

У процесі реалізації цієї лінії здійснюється акцент не тільки на розвиток таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання (слухання / розуміння сприйнятої на слух інформації) і говоріння (усне діалогічне та монологічне мовлення) та на засвоєння етикетних формул і етичних норм спілкування з людьми різного віку й статусу. Найважливішим є формування в молодших школярів життєво важливих умінь аналізувати почуту інформацію, критично оцінювати її та використовувати для вирішення певних проблем, а також формування здатності висловлювати, аргументувати й доводити свої думки, вступати в дискусію, переконувати співрозмовника.

Змістова лінія «Читаємо» передбачає формування в учнів повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді[2 (с. 18)].

Пріоритетним завдання цієї лінії є формування умінь самостійно визначати мету читання, обирати джерела інформації, критично оцінювати прочитане і висловлювати своє ставлення до нього, перетворювати отриману інформацію і застосовувати її в життєвих ситуаціях.

Змістова лінія «Взаємодіємо письмово» спрямована на формування в молодших школярів повноцінної навички письма, умінь висловлювати свої думки, почуття, ставлення та взаємодіяти з іншими людьми в письмовій формі, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності[2 (с. 18)].

У процесі реалізації цієї лінії важливо навчити молодших школярів не тільки писати твори, а й обмінюватися елементарними письмовими повідомленнями, а також писати короткі висловлення для спілкування за допомогою цифрових пристроїв.

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіа-текстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіа-продукти[2 (с. 18)].

Робота з медіа-текстами введена у зміст мовно-літературної галузі у зв'язку з великим впливом медіа-продуктів на формування світогляду школярів. Тому важливо вже в молодшому шкільному віці навчити дітей

визначати мету медіа-продуктів, знаходити в медіа-текстах правдиву і неправдиву інформацію та реагувати на них відповідним чином. Реалізація зазначених завдань здійснюється в процесі опрацювання візуальних медіа (світлини, малюнки, комікси, журнали, книжки), аудіовізуальних (мультфільми, фільми), інформації з Інтернет, рекламних текстів тощо.

Змістова лінія «Досліджуємо мовні явища» спрямована на дослідження учнями мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування в молодших школярів умінь послуговуватися українською мовою в усіх сферах життя[2 (с. 18)].

Реалізація цієї змістової лінії передбачає підвищення уваги до практичних аспектів навчання, а саме:

– збагачення лексичного запасу учнів новими словами й виражальними засобами мови (порівняннями, епітетами, метафорами, фразеологізмами, синонімами, антонімами);

– розвиток умінь користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної української мови: орфоепічних (правильне вимовляння і наголошування слів), лексичних (дотримання норм лексичної сполучуваності слів), граматичних (правильне утворення форм слова);

– формування умінь правильно будувати речення, різні за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні) та інтонацією (окличні й неокличні);

– вправляння у застосуванні алфавіту;

– формування умінь користуватися словниками та іншою довідковою літературою[3 (с. 11)].

Засвоєння учнями мовного матеріалу передбачено здійснювати в процесі активної пізнавальної діяльності, яка супроводжується виконанням певних розумових операцій: спостереження за мовними одиницями і явищами, їх аналіз, порівняння, встановлення причиново-наслідкових зв’язків між ними, узагальнення своїх спостережень, формулювання під керівництвом учителя висновків, правил.

У процесі реалізації змісту цієї лінії доцільно використовувати такі прийоми, як евристична бесіда, проблемні запитання і завдання, дослідження мовного явища, порівняння мовних одиниць з метою встановлення подібних та відмінних ознак, пошук шляхів чи способів розв’язання життєвих мовленнєвих ситуацій.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf

2. *Початкова освіта :* Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. 160 с.

3. Пономарьова К. Реалізація змістових ліній початкового курсу мовно-літературної освіти в 2 класі НУШ. *Учитель початкової школи.* 2019. № 3. С. 6–11.

ЗМІСТ І УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ГРОМАДЯНСТВА

Ремех Тетяна,
кандидат педагогічних наук, учитель-методист
завідувачка відділу суспільствознавчої освіти
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Однією з основних цілей освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини є не просто надання учням знань і навичок, а й сприяння їх готовності брати участь у житті суспільства, захищати і підтримувати права людини, демократію та верховенство права[1]. У Законі України «Про освіту» серед ключових компетентностей учнів значиться здатність до соціальної комунікації й активності, життя в громадянському суспільстві[2].

Громадянськість – це готовність людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права і свободи інших громадян, усвідомлювати відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки[3 (с. 18)]. Вона передбачає громадянську позицію людини, її активність, свідомий вибір та відповідальність, усвідомлення власної ролі в житті суспільства, прагнення до його вдосконалення на основі загальнолюдських цінностей та демократичних норм.

Формування й розвиток громадянської компетентності учнів як сукупності здатностей особистості, необхідних для її успішної самореалізації та соціальної взаємодії в демократичному суспільстві, є стрижневим завданням громадянської освіти.

У навчанні громадянства учні мають усвідомити сутність відносин з іншими людьми, оточенням, суспільними інституціями та навколишнім середовищем, сформувати навички оцінки проблем та винесення продуманих оцінних суджень, продуктивного розв'язання соціальних питань та ухвалення обґрунтованих рішень. Це складає основу відповідальної участі громадян у житті суспільства на місцевому, національному та глобальному рівнях[4 (с. 7)].

Громадянська компетентність повною мірою виявляється в реальній життєвій ситуації, адже в ній органічно поєднується мобілізація знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності[5 (с. 37)]. Виявами сформованої громадянської компетентності учня виступають його громадянські здатності: соціально-комунікативні (вміння спілкуватися, встановлювати конструктивні відносини між людьми, вести діалог, брати участь у громадському обговоренні суспільних проблем); інформаційно-дослідницькі (вміння критично мислити, шукати, аналізувати, оцінювати інформацію та соціальні ситуації); розв'язання соціальних конфліктів і проблем (уміння розв'язувати соціальні суперечності, установка на толерантне розв'язання конфліктів); відповідальний соціальний вибір і прийняття рішення (готовність до ухвалення обґрунтованого рішення на основі усвідомленого й виваженого вибору); громадянська участь (відповідальна суспільна діяльність, навички участі в соціальних процесах)[5].

Сформована громадянська компетентність передбачає усвідомлення учня громадянином, відповідальним за себе і державу, готового реалізовуватися в цій країні й працювати тут[6 (с. 39)].

Громадянська компетентність учнів формується в діяльності, що грунтується на діалозі та партнерстві та потребує особливих форм. Це має бути конкретна діяльність учнів, яка або моделює життєві ситуації, або є безпосередньою участю в діяльності.

Навички активної, свідомої, осмисленої участі в житті власної держави та світу учні опановують за умов навчання в демократичній атмосфері, занурення в дискусії і самостійні дослідження, долучення до виконання соціальних проектів[4 (с. 7)]. Такі навички потребують систематичного формування як засобами окремого предмета – громадянської освіти, інших предметів (правознавство, історія, географія), так і засобами позаурочної діяльності.

Варіанти організації роботи з навчання учнів громадянства: система виховних заходів, орієнтованих на формування громадянської компетентності; великий соціальний проект учнів школи на два-три роки; побудова ефективної системи самоврядування для того, щоб діти могли реалізуватися і взяти на себе відповідальність (слід визначитися із системою, функціями, автономією).

Це може бути проблема школи, що уналежнює різні аспекти – патріотичне чи екологічне виховання, участь або волонтерство тощо. У стратегічному плануванні школи можна визначити окремі напрямки, наприклад: перший рік – екологічний (освіта для сталого розвитку); другий рік – допомога людям (соціально-волонтерська діяльність); третій рік – збереження пам'ятників (діяльність, пов'язана з культурною сферою). Алгоритм такої діяльності уналежнюватиме визначення/оцінку потреб учнів і школи; створення системи громадянської освіти та виховання; функціонування системи (проведення заходів); оцінку результативності, досягнень та планування наступних кроків.

У навчанні учнів громадянства ефективними є завдання для самостійної роботи в парах або малих групах, обговорення суперечливих питань суспільної політики, організація проектів, що реалізують учні індивідуально або в групах поза школою (приміром, у межах району, населеного пункту, в місцевій громаді) тощо. До ефективних форм формування/розвитку громадянськості учнів віднесемо учнівське самоврядування, соціальні проекти, волонтерство, дебатні клуби та ін.

Актуальним є підготування вчителів до навчання учнів громадянства, розвитку їх громадянської компетентності як результату такого навчання, застосування ефективних форм і методів пізнавальної діяльності школярів. Учителю громадянської освіти, організатору позаурочних заходів важливо оволодіти інтерактивними методами та технологіями, що стимулюють конструктивно-критичне мислення учнів, научають взаємодії та вибору. Вчитель має перевтілитися з особи, яка інформує й опитує тих, хто навчається, в організатора діяльності учнів із вільного обміну думками і поглядами[4 (с. 8)].

Отже, особливу роль у формуванні/розвитку громадянськості відіграє школа, в якій закладається світогляд, формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості, здатність навчатися впродовж життя[7 (с. 3)].

Список використаних джерел
1. Хартія Ради Європи з Освіти для Демократичного Громадянства й Освіти з Прав Людини Рекомендація CM/Rec(2010)7, ухвалена Комітетом Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 р., та пояснювальний меморандум. URL: https://www.novadoba.org.ua/sites/default/files/files/CharterEDCHREUkr_new5.pdf
2. Закон України «Про освіту». URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
3. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів.* 2005. № 23. С.18–20.
4. Пометун О. І., Ремех Т. О. *Практичний довідник учителя громадянської освіти :* метод. посіб. Київ, 2018. 96 с.
5. *Громадянська освіта. Навчальна програма інтегрованого курсу для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів.* URL: https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/
6. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 2. С. 34–41.
7. Рябовол Л. Т. Компетентнісний потенціал курсів правознавства та громадянської освіти для Нової української школи. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін.* СумДПУ, 2019. № 7. С. 3–7.

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Шевченко Антоніна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки психології та менеджменту освіти Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів», Україна

Психологічне здоров'я менеджерів освітніх організацій є необхідною умовою його ефективної діяльності загалом і професійної зокрема. У наш час здійснюється перегляд уявлень про людину як особистість, її неповторну цінність і це потребує вирішення нових проблем. Найважливішою серед них є проблема збереження здоров'я людини, причому не тільки фізичного, а й психологічного. В ієрархії чинників творчого потенціалу, кар'єрного зростання, активної життєдіяльності і самореалізації менеджерів освітніх організацій важливе місце належить його психологічному здоров'ю. Стан здоров'я менеджерів освітніх організацій позначається на результатах усієї управлінської діяльності, впливає на стабільність результатів праці, забезпечує високий рівень професіоналізму, визначає самоефективність його особистості. Крім того, від психологічного здоров'я значною мірою залежить стан здоров'я усіх учасників освітнього процесу, їх соціально-психологічне благополуччя, «життєстійкість» тощо. Менеджер з низьким рівнем психологічного здоров'я не здатен створити у школі психологічно безпечне освітнє середовище, сприятливу психологічну атмосферу та достатній рівень розвитку організаційної культури.

Вивчення стану проблеми підготовки менеджерів освітніх організацій до збереження психологічного здоров'я у педагогічній теорії і практиці дало змогу виявити суперечності між:

• високими вимогами професії до рівня здоров'я менеджерів освітніх організацій і низькими показниками психічного, фізичного і соціального здоров'я менеджерів освітніх організацій як професійної групи;

• об'єктивною потребою суспільства у збереженні здоров'я менеджерів освітніх організацій та особливостями організації навчально-виховного процесу у закладах освіти, що спричиняє погіршення здоров'я менеджерів освітніх організацій, носить здоров'язатратний характер, недостатнім упровадженням сучасних здоров'язбережувальних технологій у практику діяльності менеджерів освітніх організацій;

• соціальними потребами у вихованні здорового покоління і недостатнім рівнем усвідомлення менеджерами освітніх організацій цінності психологічного здоров'я для здоров'язбережувальної спрямованості навчально-виховного процесу у школі;

• потребами сучасної школи у фахівцях з належним рівнем психологічного здоров'я і недостатньою розробленістю теоретичних основ і технології підготовки менеджерів освітніх організацій до його збереження;

• необхідністю створення здоров'язбережувального освітнього середовища в навчальних закладах і відсутністю у менеджерів освітніх організацій чітких орієнтирів та реальних можливостей для реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Констатуючи наявність у науковій літературі значного масиву досліджень у галузі здоров'я, варто відзначити їх недостатність у сфері психологічного здоров'я. Проблема підготовки менеджерів освітніх організацій до збереження здоров'я раніше не була предметом спеціального дослідження у межах організаційної психології.

У зв'язку з актуальністю теми дослідження нами було розроблено програму експерименту регіонального рівня «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій в умовах Нової української школи».

Теоретичне та наукове значення експерименту полягає у: а) обґрунтуванні основних теоретико-методологічних підходів до вивчення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій; б) розробленні теоретичної моделі психологічного здоров'я та психодіагностичної карти показників психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій; в) емпіричному дослідженні рівня розвитку психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій та визначенні типології менеджерів освітніх організацій відповідно до векторів реалізації психологічного здоров'я (стратегічний, просоціальний, творчий, духовний, інтелектуальний, сімейний, гуманістичний вектор, «я» вектори); г) виявленні взаємозв'язку між рівнем розвитку психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій та чинниками *мезорівня*: організаційно-функціональні (тип навчального закладу; кількість працівників, які працюють у навчальному закладі, термін існування навчального закладу) і психологічні характеристики (рівень організаційного розвитку навчального закладу; психологічний клімат у колективі, згуртованість колективу, мобінг процеси в організаціях); д) виявленні взаємозв'язку між рівнем розвитку психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій та чинниками *мікрорівня*: особистісні характеристики (стресостійкість, тривожність, агресивність, фрустрація, ригідність, емоційна стійкість), професійні (креативність, мотиваційно-творча спрямованість особистості, інноваційність, саморозвиток,

стиль управління); соціально-демографічні (вік, стать, сімейний стан); організаційно-професійні (посада в організації, рівень освіти, тип освіти, загальний стаж роботи, стаж роботи на посаді); з) визначенні психолого-організаційних умов забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій; і) розробленні та впровадженні технології, спрямованої на забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій; й) визначенні ефективності технології, дослідивши динаміку показників психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій.

Мета експериментальної роботи полягає у визначенні змісту, структури, рівня розвитку, психологічних чинників та умов забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій, а також розроблені технології забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій.

Практичне значення дослідження буде полягатиме у тому, що: а) дібраний і апробований комплекс психодіагностичних процедур розширить можливості дослідження психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій, дасть змогу діагностувати різні аспекти психологічного здоров'я; б) розроблений комплекс діагностичних процедур буде оптимізувати вивчення психологічного здоров'я і може бути застосований у процесі розроблення індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку менеджерів освітніх організацій; в) в якості дидактичного матеріалу отримані результати можуть бути використані у процесі розроблення курсів з психології управління, менеджменту та у процесі підготовки організаційних психологів до роботи з персоналом та менеджерами організацій у спецкурсах «Психологія організацій», «Психологія здоров'я», «Технології роботи організаційних психологів», «Психологічний супровід персоналу організацій», «Організаційна культура», а також на курсах підвищення кваліфікації менеджерів освітніх організацій тощо.

Нормативну базу експерименту становлять: Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 11.07.2017 р. № 994; зареєстровано в Міністерстві юстиції України 22.09.2017 р. за № 1171/31039), Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (затверджено наказом МОН України від 20.02.2002 р. № 114 зі змінами, внесеними наказом МОН України від 23.11.2009 р. № 1054; зареєстровано у Міністерстві юстиції України 16.12.2009 р. за № 1217/17233), накази МОН України, департаменту освіти і науки Київської облдержадміністрації від 09.11.2017 р. № 25 «Про організацію та проведення дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня з теми «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій» на базі закладів освіти Київської області, з метою обґрунтованого та послідовного запровадження науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти, створення ефективної системи методологічного, науково-методичного супроводження модернізації національної освіти, прогнозування тенденцій інноваційного розвитку системи освіти; проведення практико-зорієнтованих психолого-педагогічних досліджень з актуальних проблем розвитку осві-

ти, застосування нових концептуально-методологічних підходів до розроблення і впровадження інноваційних програм.

Наукове керівництво експерименту здійснює лабораторія організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Карамушка Л. М., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор); кафедра педагогіки, психології та менеджменту освіти Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» (Шевченко А. М., кандидат психологічних наук).

Основними формами реалізації програми експерименту є: проведення діагностичних психологічних обстежень в експериментальних закладах загальної середньої освіти; проведення методологічних сесій у формі тренінгів (з менеджерами, педагогічними працівниками та практичними психологами освітніх організацій); підготовка та проведення індивідуальних і групових консультацій з менеджерами освітніх організацій); підготовка публікацій за результатами експерименту; проведення науково-практичних конференцій та семінарів за результатами експерименту; представлення результатів реалізації програми експерименту на національних та міжнародних освітніх виставках тощо.

Реалізація розробленої програми експерименту регіонального рівня з теми «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій в умовах Нової української школи» дає змогу, на нашу думку, здійснювати ефективну психологічну підготовку менеджерів освітніх організацій до збереження власного психологічного здоров'я.

К ВОПРОСУ О НАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АКЦЕНТ

Алдабергенова Айнур,
магистр русского языка и литературы, преподаватель кафедры казахского и русского языков
Омарова Гульнар,
магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков
(Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина, г. Астана, Казахстан)

Картину мира как систему интуитивных представлений о реальности можно выделить, описать или реконструировать в любой социопсихологической единице – от нации или этноса до какой-либо социальной или отдельной личности. Сама реалия, картина мира, является базовой для человеческого мировидения, поэтому она так же стара, как и человек. Поиск изначального всеединства как философская проблема во второй половине XX века захватил и лингвистов. Подтверждение этому – идеографические словари (исследователи: Баранов О., Вартбург И., Дорнзайф Ф., Караулов Ю., Касарес Х., Халлинга Р. и др.). Одной из наиболее

важных современных проблем, связанных с картиной мира, является проблема ее статуса.

Предлагаются следующие решения:

«1) картина мира занимает промежуточное положение между двумя полюсами: наукой и мировоззрением или между наукой и философией;

2) картина мира является мировоззрением, заключая в себе тип социальной практики;

3) картина мира представляет собой вид философской рефлексии (неонатуралистическая концепция картины мира);

4) картина мира представляет собой вид научного знания (сциентистская концепция картины мира).

Наука как компонент духовной жизни воплощается в материальной сфере, являясь областью и теоретической, и практической деятельности, в которой познавательную роль выполняет не только наука, но и искусство, культура, язык. На построение собственной картины мира сейчас претендует, чуть ли не каждая наука, а на вопрос о возможности существования общенаучной картины мира даются и положительные, и отрицательные ответы.

Наука зарождается лишь на определенном этапе зрелости человека, и ее состояние может служить одним из основных показателей развития общества. Существенные признаки или отличительные черты научной картины мира, на наш взгляд, могут быть сформулированы в следующих положениях:

• научная картина мира, перманентно меняющаяся, обуславливается развитием науки, где коллективное научное знание о мире постоянно увеличивается, а какие-то постулаты пересматриваются, отвергаются, дополняются, корректируются (соответственно – появляются новые термины, традиционные термины наполняются новым содержанием и т.п.);

• научная картина мира всегда будет «меньше» объективного мира – в том смысле, что никогда не сможет стать ему тождественной, поскольку это означало бы окончательное познание всего сущего, всего пространственно-временного континуума;

• языковая картина мира отображает языковую оболочку того языка, на котором осуществляются приоритетные разработки в той или иной области знания;

• языковая картина мира «внедряется» в языковую оболочку того национального языка, который является посредником при передаче научных знаний данному народу, не имеющему собственной научной школы в какой-либо области знаний и испытывающему сильное культурное, языковое влияние другого народа.

Обе параллельно существующие картины мира, влияя друг на друга, сохраняют все же свое принципиальное отличие – они суть конструкты разных видов сознания разных социумов на разных исторических этапах, имеющие различные функции.

Научная картина мира формируется и используется только учеными. Языковая картина мира, хотя и претерпевает определенные изменения, касающиеся её периферийных областей, в целом же стабильна, и в этом

её предназначение – сохранять из поколения в поколение и воспроизводить упрощенное структурирование окружающего мира, обеспечивать преемственность языкового мышления носителя данного языка традиционно сложившимися категориями.

Когда мы говорим о познавательной роли языка, то следует чётко представлять, что имеется в виду познание не научное, а языковое, первичное, наивное. Овладевая языком, ребёнок не познает мир концептуально, научно, а познает его на языковом уровне, то есть – на том уровне, на котором в донаучный период происходило формирование первичного, наивного представления о мире. Освоив языковую картину мира, ребенок получил целостное наивное представление о мире, которое присуще всем носителям именно этого языка.

Человек, очевидно, не сможет преодолеть многообразия картин мира, как бы он ни пытался сократить видимое многообразие мировúдений, сведя их к инвариантам. Мы же придерживаемся точки зрения, что противоречие – залог истинности, и единая картина мира будет возможна, но не ранее, чем человечество встретит других обитателей вселенной и вычленит свой «образ мира» отличный от «чужого» (Жаркынбекова).

Идея особого языкового взгляда на мир принадлежит В. Гумбольдту. Однако по-настоящему подход к языку с позиции концепции картины мира в отечественной философии и лингвистике был осуществлен с появлением работ Г. Брутяна, Р. Павилениса, Ю. Караулова, указывающего, что в литературе под картиной мира понимаются два разных аспекта рассмотрения семантики (или лексики, что в данном случае одно и то же): либо общая, интегральная ее картина, совокупность всего языкового содержания, относительно постоянная и медленно эволюционирующая во времени, либо специфические черты семантики данного языка, дифференцирующие его от всех других языков (Караулов).

Но есть и другие способы освоения мира, оказывающие действительное влияние на формирование картины мира – религия, искусство и философия, выполняющая роль мировоззрения.

Поэтому под совокупностью знаний следует подразумевать глубинное изначальное знание, не важно, каким путем полученное. В связи с тем, что мышление может осуществляться не только в языковой форме, встает вопрос о концептуальной и языковой картине мира. Эти две категории различают философы Г. Брутян, Р. Павиленис, лингвисты Ю. Караулов, Г. Колшанский, Г. Рамишвили.

Итак, создаваемая ныне наука есть магический кристалл, в который нужно заглянуть, чтобы увидеть отблеск будущего. Деликатнейшая материя науки чувствительна к малейшим колебаниям жизни и по тончайшим знамениям может регистрировать то, что спустя годы обретает гигантские очертания на сцене будущего.

Нельзя утверждать, что между языком и господствующим научным мировоззрением существует тесная параллель, нельзя считать науку надстройкой над общественно- историческим базисом. Вместе с тем было бы неверно рассматривать науку как своего рода независимую переменную. Наука представляет собой открытую систему, которая погружена в обще-

ство, связана с ним сетью обратных связей. Наука испытывает на себе сильнейшее воздействие со стороны окружающей ее внешней среды, и развитие науки определяется тем, насколько культура восприимчива к научным идеям.

Список использованных источников

1. Вайсгербер Л. *Родной Язык и формирование духа.* Москва, 1993. 165 с.
2. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание.* Москва : Русские словари, 1996. 416 с.
3. Вернадский В. И. *Научная мысль как планетарное явление*. Москва : Наука, 1991. 217 с.
4. Жаркынбекова Ш. К. Концепт света в русской языковой картине мира. *Вестник КазГУ*. 2000. С. 178–180.
5. Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 1987.
6. Ортега-и-Гассет Х. *Что такое философия?* Москва : Наука, 1991. 408 с.
7. Яковлева Е. С. О некоторых моделях пространства в русской языковой картине мира. ВЯ, 1993. № 4.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АРАБСЬКОЇ МОВИ ГІМНАЗИСТІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЇХ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ахмад Олена,
учитель-методист арабської мови, учитель арабської мови Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Виховання відповідального громадянина-патріота України – носія загальнолюдських, морально-громадянських цінностей, громадянських компетентностей, який цінує та готовий відстоювати ідеали свободи, демократії, права людини – проблеми, над якими працює педагогічний колектив Київської гімназії східних мов № 1 в умовах дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів» (2012–2019).

Громадянознавчі знання (у т.ч. правова грамотність, яку науковці вважають складовою громадянської освіти[1]) у закладі загальної середньої освіти є важливим чинником розвитку демократичної держави, громадянського суспільства. Ці знання пронизують увесь освітній простір гімназії, всю педагогічну систему іншомовної освіти, орієнтують на таке навчання, котре забезпечує процес розвитку громадянської компетентності особистості. Іноземна мова у цьому контексті є важливим засобом розвитку громадянської свідомості учнів в умовах євроінтеграції української держави, і спрямовується на громадянське виховання особистості, має органічно поєднуватися з потребою та вмінням діяти компетентно, системно. Навчання арабської мови як мови ООН, ЮНЕСКО у закладі загальної середньої освіти має бути спрямованим на розвиток громадянської компетентності особистості, її вміння жити в глобалізаційному світі.

У навчанні арабської мови виокремлюємо змістову лінію, яка сприяє забезпеченню формування й розвитку громадянської компетентності особистості[2 (с. 80-81)], що є важливим й у контексті утвердження української національної ідеї[3]. Громадянська компетентність – процес формування

громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною, захищеною і т.ін. Громадянськість – багатоаспектне поняття, фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядно-психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади[4 (с. 4)].

Досягнення цілей розвитку громадянської компетентності вимагає дотримання наукового підходу до організації цього процесу, тобто врахування об'єктивних закономірностей його перебігу, взаємодії системи чинників, що його детермінують (раціональність, об'єктивність, наукова картина світу). Тож навчання арабської мови учнів 10-11 класів – це комплексний засіб виховання юного громадянина на засадах особистісно-орієнтований підходу.

Моделюючи педагогічну систему навчання арабської мови, визначаємо цілі її функціонування, окреслюємо зміст навчання та форми і способи його організації – з урахуванням загально-дидактичних принципів послідовності, доступності, науковості, невичерпності та наочності, відповідного добору громадянознавчих текстів для досягнення запланованих цілей. Так, у підручнику з арабської мови для 10 класу за темою «Моя майбутня професія», учні, які засвоїли обов'язковий навчальний матеріал тематичного модуля, мають змогу працювати з матеріалами громадянознавчого змісту, поглиблювати громадянську компетентність особистості.

Усвідомлення працьовитості як високої моральної цінності є одним з найсуттєвіших свідчень активної громадянської позиції особистості, її суспільної значущості. Розвиток мотивації до праці, усвідомлення життєвої необхідності трудової активності, ініціативи, підприємництва, розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, готовності до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах є важливою складовою змісту громадянського виховання. Вивчення теми захисту Вітчизни «Є така професія – Батьківщину захищати» розвиває в учнів національну свідомість, патріотичні почуття, формує морально-громадянські цінності особистості.

Уроки арабської мови – уроки формування культури міжетнічних стосунків. Учитель використовує інформацію з підручників, виданих у Сирії, Лівані, Лівії. Добираючи навчальні матеріали та адаптуючи їх, ми не порушуємо принципу автентичності, науковості та історизму. Як зазначив наш колега, ми вивчаємо життєві цінності сучасних арабів як феномен, що пронизує педагогічну систему розвитку загальнолюдських цінностей, полікультурну компетентність учнів[5].

Під час вивчення теми «Традиції та звичаї арабів» у 10-му класі учні здобувають знання про традиції, звичаї та цінності арабів. Мовленнєва діяльність здійснюється у формі діалогу культур: учні в навчальних умовах оволодівають комунікативними нормами спілкування на автентичних іншомовних матеріалах через використання способів, прийомів і мовленнєві зразки, які властиві реальним ситуаціям мовленнєвої взаємодії.

Знання норм і традицій спілкування арабів дає змогу адекватно сприймати й розуміти одне одного, тобто, сприяти міжкультурній комунікації

українців та арабів. Уроки арабської мови насичуються країнознавчим матеріалом. Наближення процесу навчання до потреб комунікації можливе тільки за організації матеріалу не навколо «розмовних» тем і «граматичних явищ», а навколо мовних задач і функцій. Засвоївши матеріал для виконання однієї мовної задачі, учень володіє одним із вузлів загального механізму системи промови і може, не чекаючи наступної «порції», брати участь у спілкуванні, звісно, у рамках певної ситуації.

Формування громадянської компетентності учнів передбачає не тільки засвоєння правил, законів, фактів, а й використання їх у практичній діяльності. Тому в підручниках з арабської мови поряд із загальною інформацією пропонуються вправи, що стимулюють використання здобутих знань у мовленнєвій діяльності.

Серед форм і методів розвитку громадянської компетентності учнів у навчанні арабської мови пріоритетну роль відводимо методам активного навчання, що базуються на демократичному стилі взаємодії й спрямовані на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, розвивають ініціативу та творчість.

Однією з найпродуктивніших педагогічних технологій громадянського становлення особистості є застосування проектної діяльності. Готуючи проекти до теми «Моя Батьківщина», учні досліджують окремі області України, складають характеристики, описи, презентації арабською. Результатом навчальної діяльності є проект «Єдина країна».

Іноземна мова набуває статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між народами у різноманітних сферах. Учені Інституту педагогіки НАПН України наголошують на розширенні функцій іноземних мов у сучасному суспільстві, зокрема на: формуванні в учнів готовності до соціальної взаємодії задля спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходженні компромісів, толерантному ставленні до народів, мова яких вивчається, прилученні до діалогу культур як важливого феномена мирного співіснування, взаємозбагаченні, ознайомленні учнів з молодіжною субкультурою, яка потребує усвідомлення життєвих цінностей, опануванні прийомів самостійної роботи з мовою, творчому використанні іноземної мови для власного самовизначення, усвідомленні мовних розбіжностей з рідною мовою, формуванні в учнів індивідуального стилю навчання[6]. Основним інструментом такого навчання є мовне портфоліо як засіб самоконтролю власного рівня володіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Набутий педагогічний досвід у Київській гімназії східних мов № 1 щодо формування громадянської компетентності, розвитку морально-громадянських цінностей учнів засобами арабської мови вказує на необхідність поєднання урочної і позаурочної діяльності. І це справді важливо, адже, як зазначають науковці, «принциповим є положення про те, що проблема ціннісно-смислових орієнтацій особливої актуальності набуває у юнацькому віці, у роки становлення і формування особистісних установок на базові й індивідуальні цінності і норми, на інтерес до свого внутрішнього світу[7 (с. 197)]». Отже, переорієнтація іншомовної освіти, методичних підходів до навчання арабської мови – це переорієнтація на фундаментальні гуманіс-

тичні цінності, на послідовну демократизацію всього освітнього процесу, освітньої теорії загалом і громадянської освіти зокрема.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г., Вдовенко Н., Гейко І., Іванюк І., Калиновська Л. та ін. Методичний посібник для вчителів з курсу «Основи громадянської освіти». Київ, Міністерство освіти і науки України, 2000. 226 с.

2. Ахмад О. Зміст навчання арабської мови: проблеми, досягнення і перспективи розвитку громадянської компетентності гімназистів. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 80–89.

3. Ахмад О. Проектування змісту навчальних підручників арабської мови у контексті розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 61–66.

4. Концепція громадянської освіти. *Директор школи*. Київ : Шкільний світ. 2013. № 10. С. 14–27.

5. Саліх С. А. Життєві цінності сучасних арабів як феномен у педагогічній системі розвитку загальнолюдських цінностей, полікультурної компетентності учнів. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 119–123.

6. *Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів* : навч.-метод. посіб. / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай, та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2013. 260 с.

7. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ : Педагогічна думка, 2015. 288 с.

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Бобер Марія,
студентка Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Демократична громадянська освіта є важливою складовою становлення громадянського суспільства в Україні, що передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості людей[1]. Громадянська освіта аналізується багатьма дослідниками[2].

У Законі «Про загальну середню освіту» знаходимо поняття громадянської свідомості як засади загальної середньої освіти. Цей закон також передбачає завдання загальної середньої освіти, серед яких на першому місті – виховання громадянина України.

Звісно, формування громадянської компетентності – важлива складова педагогічної діяльності у початковій школі.

Український дидакт Н. Бібік аналізує компетентнісний підхід в освітньому процесі як переорієнтацію «з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі[3 (с. 50)]».

На думку О. Пометун під компетентнісним підходом слід розуміти спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості[4 (с. 65)].

За визначенням Р. Чернишової, компетентнісний підхід є спробою дати відповідь на запитання, чому і як навчати[5].

Компетентнісний підхід зумовлює зміни у підходах до формування змісту підготовки, визначення переліку навчальних предметів і скорочення їх кількості у навчальних планах, визначення компетентностей з кожного предмета і формування змісту кожного предмета та добір необхідної для навчального процесу інформації.

Отже, на думку науковців, компетентність необхідно розглядати як інтегровану, комплексну характеристику, що поєднує знання, уміння та навички, здібності і риси особистості, показники загальної культури, вміння виконувати обов'язки.

Формування в учнів системи знань, умінь та навичок має спрямовуватися на з позицій компетентнісного підходу. Тож компетентність і шляхи її формування слід розглядати як результат навчання.

Основними ознаками компетентнісного підходу є:

– перенесення акценту з процесу навчання на його результат;

– перехід від парадигми викладання (передачі інформації) до парадигми учіння;

– акцентування педагогічних впливів на формуванні ключових компетентностей загального позапредметного характеру й загальних умінь предметного характеру та посилення прикладного, практичного характеру системи освіти.

Можна виокремити такі основні групи методів громадянського виховання молодших школярів:

методи усвідомлення громадянських цінностей суспільства. До цієї групи методів відносяться: бесіда, розповідь, диспут, переконання, навіювання, приклад[6];

методи тренування, привчання, прогнозування, ситуації вільного вибору, які базуються на практичній діяльності вихованців (за психолого-педагогічними дослідженнями; запропоновано та обґрунтовано науковцями: Н. Волкова, Т. Григорчук, В. Іова, Л. Красномовець, Н. Мойсеюк). Тренування – метод формування необхідних якостей особистості шляхом багаторазового повторення дій і вчинків учнів[7 (с. 469)]. Привчання – це метод, який забезпечує організацію планомірного і регулярного виконання дітьми певних дій з метою перетворення їх на звичні форми громадянської поведінки[7 (с. 144)];

методи стимулювання діяльності й поведінки (Мойсеюк Н.[8]). У своїй сукупності ці методи покликані регулювати, коригувати і стимулювати діяльність та поведінку вихованців. Найефективнішими серед них вважається гра, змагання, заохочення і покарання. Гра – один з видів діяльності дитини, що полягає у відтворенні дій дорослих і стосунків між ними[8 (с. 49)]. Змагання – метод спрямування природної потреби учнів у суперництві й пріоритеті на виховання потрібних їм і суспільству якостей[8 (с. 50)]. Заохочення – метод вираження громадянської позитивної оцінки поведінки і діяльності вихованців. Дія заохочення полягає у збудженні позитивних емоцій, саме тому воно вселяє впевненість, створює добрий настрій, підвищує відповідальність. Покарання – це метод педагогічного впливу, який має попереджувати небажані вчинки, гальмувати їх, викликати почуття провини перед собою та іншими людьми[8 (с. 48)].

Інтерактивні методи, як правило, припускають моделювання реальних життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, рольові ігри. Аналіз педагогічних досліджень дає змогу класифікувати такі інтерактивні методи виховання:

1. Імітаційні – методи діалогічної взаємодії учасників виховання з метою обміну матеріальними та духовними цінностями («Моє ім'я», «Перше знайомство», «Хвилина мого життя», «Паперові літаки» та ін.).

2. Пізнавальні – методи пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників з метою здобуття нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних вмінь і навичок («Від А до Я», мозкова атака, ігрові ситуації).

3. Мотиваційні – методи діалогічної взаємодії учасників виховного процесу, за допомогою яких кожен визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, вчителя, самого себе («Мої очікування», «Самооцінка», «Лист до самого себе», «Інтерв'ю»).

4. Регулятивні – методи, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників виховання («Виробимо правила», «Рахуймо разом»)[9 (с. 56)].

Виходячи із зазначеного, можна зробити висновок, що у сучасній школі ідеї громадянського виховання органічно вплітаються у зміст і методику навчальної і позаурочної роботи, в організацію життєдіяльності учнів.

Цей напрям виховання в початковій школі має на меті формування у дітей знань і уявлень про українське суспільство, рідний край, розкриття на доступному рівні особливостей взаємодії людей у родині, в колективі, суспільстві, виховання в них позитивного особистісного ставлення до цінностей і символів Української держави; виховання гуманної, соціально активної, відповідальної особистості.

Список використаних джерел

1. *Закон України «Про освіту»* (прийнятий Верховною Радою 3.05.91 р., зі змінами 23.12.2010 № 2856-VI). URL: www.rada.gov.ua

2. Васьківська Г., Вдовенко Н., Гейко І., Іванюк І., Калиновська Л. та ін. Методичний посібник для вчителів з курсу «Основи громадянської освіти». Київ, Міністерство освіти і науки України, 2000. 226 с.

3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.* Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.

4. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа.* 2005. № 1. С. 65–69

5. Чернишова Р. Мета сучасної школи – компетентність. *Директор школи.* 2001. № 8. С. 91–96.

6. *Громадянин – Держава – Громадянське виховання :* антологія / [упоряд.: М. А. Рогозін, О. В. Сухомлинська]. Донецьк, 2001.

7. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Вид. центр «Академія», 2002. 576 с.

8. Мойсеюк Н. Є. *Педагогіка :* навч. посіб. 2-е вид. Київ, 2009. 650 с.

9. Момотюк Л. Б. Уроки громадянськості як одна з форм громадянського виховання молодших школярів. *Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій школі :* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль, 2006. – С. 56–59.

ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Бойко Тетяна,
учитель зарубіжної літератури
Ходорич Оксана,
учитель-методист, учитель зарубіжної літератури
(гімназія міжнародних відносин № 323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, Україна)

Творча діяльність педагогічних працівників в умовах сучасного інноваційного середовища, створеного в гімназії міжнародних відносин № 323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, спрямована на формування конкурентоспроможної особистості, яка здатна активно змінюватися в умовах сучасного інформаційно-технологічного суспільства, спроможна реалізувати свої життєві прагнення та плани. В. Сухомлинський переконував, що кожному вчителеві потрібно шукати у своєму предметі точки зіткнення з матеріалом інших предметів, а найглибші зв'язки криються у характері розумової праці[1 (с. 44)]. У практичній проектній діяльності на основі міжпредметних зв'язків використовуємо ідеї американського психолога Дж. Гілфорда про існування двох типів мислення: конвергентного та дивергентного. Конвергентне – мислення, що спрямоване на досягнення одного правильного результату, яке базується на знаннях. Дивергентне – мислення, що розвивається за різними напрями, передбачаючи поліваріантість розв'язань завдання чи задачі.

Науковці вважають, що поліпшення якості освіти в умовах глобалізаційних змін може відбутись, якщо саме освіта торкнеться глибинних процесів розвитку людини, її менталітету, інтелекту і мислення[2 (с. 15)]. Зарубіжна література як шкільний предмет має у цьому контексті значний потенціал, адже залучає дітей до скарбів людської культури, мистецтва та літератури, дає можливість орієнтуватися у світовому культурному просторі, надихає на пошуки власного «Я». Формування літературної компетентності та її складників тісно пов'язано із формуванням ключових компетентностей, яке може бути зреалізоване через творчість учителя, педагогічні технології, методи інтерактивного навчання, методи навчання, яке розвиває. Вони створюють умови для розвитку активної, соціально адаптованої, творчої особистості[3].

З погляду педагога-практика, найбільш ефективними з педагогічних технологій є проектні технології, ґрунтовані на міжпредметних зв'язках. Проектні технології визначаються як освітні технології, спрямовані на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формуванням у них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку на основі інтеграції[4]. Проектний метод у компетентнісно спрямованій освіті – це інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій і самостійності учня в осягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал[5]. Іманентні властивості проектної роботи:

цілісна робота, її не можна закінчити, зупинившись на півдорозі, оскільки оцінюється кінцевий продукт; складна робота, яка включає різні етапи діяльності; обов'язковим атрибутом є реальна практична діяльність; практика є системно утворювальним компонентом розвитку життєвої компетентності учнів; проектна діяльність ґрунтується на активній соціальній інтеграційній дії у розв'язанні життєво значущої проблеми[6].

Виходячи з сучасних вимог до викладання зарубіжної літератури, метод проектів на основі міжпредметних зв'язків сприяє активізації розумової діяльності учнів; формуванню в учнів уявлення про художню літературу як мистецтво слова, важливу складову системи мистецтв і духовної культури українського та інших народів світу та вміння переносити знання з однієї дисципліни на іншу, здатності інтерпретації художнього твору, висловлювання власної думки; вчить учнів визначати національну своєрідність і загальнолюдську значущість літературних творів, у тому числі шляхом зіставлення зі зразками національних літератур та різних видів мистецтв; виховує повноцінну духовну особистість, розвиває ключові компетентності.

Отже, міжпредметні зв'язки у проектній діяльності мають органічно випливати із змісту навчального матеріалу, не руйнувати його структуру, логіку викладу і підкорятися досягненню певних навчально-виховних цілей. На нашу думку, у практично спрямованій діяльності педагога проектна технологія на основі міжпредметних зв'язків – це освітня технологія, що є сукупністю навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких учні набувають знання та навички з різних галузей науки та життя в процесі планування та самостійного виконання певних практичних завдань з обов'язковою презентацією результатів з використанням матеріалу з різних наукових, культурологічних та літературно-критичних джерел.

Проектна технологія на основі міжпредметних зв'язків ґрунтується на позиціях педагогіки прагматизму, що дає змогу реалізувати принцип «навчання за допомогою діяльності», де діяльність розглядається як творча й активна робота учня.

Важливим у розвитку дивергентного мислення є робота у проектах учнів гімназії на основі міжпредметних зв'язків, яка спрямована на формування компетентностей, самостійності та креативності учнів, пошуками ними власного творчого шляху. У 5 класі був утілений міжпредметний творчий проект «Живе слово природи плекає література», який мав два напрями – «Живе слово природи в поезії», «Примхливий світ дикої природи очима майстра слова Кіплінга». Під час роботи над проектом учні самостійно ознайомлюються з віршами поетів різних країн про природу; презентують ці поезії, використовуючи ілюстрації; виразно читають вірші про природу напам'ять державною та іноземними мовами; співпрацюють у межах творчих груп.

У 6 класі учителі разом з учнями реалізовували кілька проектів, зокрема, міжпредметний творчий інтеграційний проект «Хай байка живе в століттях». За типом цей проект тип відносимо до творчих, практично-орієнтованих; за предметно-змістовою насиченістю він є міжпредметним; характер координації проекту був безпосереднім та гнучким; проводився серед учнів усієї паралелі 6 класів на основі кращих виступів учнів; роз-

рахований за кількістю годин за терміном вивчення теми за навчальною програмою з зарубіжної літератури у 6 класі.

У 7 класі традиційно реалізується проект «Таємничі грані балади», де учні співпрацювали в різних творчих міжпредметних групах. У результаті творчої діяльності учнями були створені презентації, де творчо представили власне розуміння балади як жанру літератури, показали, як жанр балади розвивався в літературі від моменту зародження у фольклорі різних народів до сучасності. Цей проект став для всіх нас яскравим зразком виявлення та використання міжпредметних зв'язків зарубіжної літератури з українською літературою, а також із народознавством, англійською мовою, географією, історією, міфологією, інформатикою, з різними видами мистецтва: образотворчим мистецтвом, музикою, кіно, театром, риторикою.

Значну роль відіграють проектні технології на основі міжпредметних зв'язків при викладанні зарубіжної літератури у старшій школі, що дає змогу нам оптимізувати навчальний процес.

Учні 10 класу реалізовували проект «Блиск і злидні жіночої долі в творчості письменників «золотої доби класичного роману». Як результат – глибоке осмислення навчального матеріалу на основі компаративного аналізу. Інтерактивний проект «Схід – Захід: літературні перехрестя» сприяв формуванню інтелектуальних, спеціальних і загальнокультурних знань і вмінь учнів, розвиткові ініціативності, логічного мислення, навичок співпраці, формуванню вміння накопичувати та використовувати інформацію, розвиткові навичок самостійного планування, самоосвіти, комунікабельності тощо.

Різні форми роботи у під час реалізації цього проекту дали змогу учителям здійснювати профорієнтаційну роботу. Для оптимізації навчального процесу в 11 класах учні реалізують проект «Модернізм у світовій поезії ХХ століття», у процесі роботи над яким розв'язується проблемне питання: «У чому полягає новаторський характер модерністських та авангардистських пошуків у творчих майстернях поетів та як ці пошуки вплинули на розвиток мистецтва ХХ-ХХІ століття?». У результаті реалізації проекту учні вправлялись у міжпредметних зв'язках літератури з історією, географією, образотворчим мистецтвом, журналістикою, розвивали уміння спілкуватися державною та французькою мовами ті ін.

Проектні технології упроваджуються на уроках зарубіжної літератури з використанням інтерактивних технологій: наприклад, інтерактивна граподорож «З Гераклом у давню Грецію», урок-портрет з елементами віртуальної подорожі «Хто ви, незнайомцю Вальтере Скотт?», феєрія за казками Андерсена «Бал квітів», захист проектів «Моя улюблена книга», літературний фільм «З піратами Карибського моря», конкурс літературного футурологічного передбачення, проект на основі екскурсійної діяльності «Живе письменницьке слово на карті України» та ін.

Результатом проектної діяльності на основі міжпредметних зв'язків є творча співпраця учителя та учнів, їх самореалізація й самовдосконалення на уроках зарубіжної літератури в умовах створення ефективного інноваційного середовища в гімназії. Учитель у межах реалізації проектних технологій підвищує професійну майстерність, здобуває реальні результати

своєї праці. Учень творчо застосовує та поглиблює знання, поліпшує комунікативні навички, вчиться співпрацювати у творчій команді, формує життєві компетентності, розвиває дивергентне мислення.

Планомірне впровадження проектних технологій на уроках зарубіжної літератури сприяє формуванню через особистісно орієнтовану модель навчання професійних компетентностей учасників освітнього процесу, формує соціально активну особистість, пристосовану до умов сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В. О. *Сто порад вчителю*. Київ, 1984.

2. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

3. Ходорич О. І. Інноваційні педагогічні технології на уроках світової літератури як ефективний засіб формування ключових компетентностей старшокласників. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 150–153.

4. Жукова А. Г. Метод проектів у контексті інноваційного розвитку освітнього середовища гімназії. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2013. С. 38–49.

5. *Проектна діяльність у школі* / [упоряд. М. Голубенко]. Київ : Шкільний світ, 2007.

6. Ходорич О. І. Формування життєвих компетентностей учнів на уроках світової літератури (на прикладі школи-гімназії №323 м. Києва). *Українознавство.* 2011. № 4. С. 202–207.

РОЛЬ СПЕЦКУРСІВ У ФОРМУВАННІ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Бровко Катерина,
аспірант кафедри теорії та історії педагогіки, асистент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Формування корпоративної культури студентської молоді буде результативним тоді, коли пронизуватиме усі сфери та види діяльності студентів. В освітньому середовищі університету формування корпоративної культури студентів може відбуватися за ознайомлення з підручниками, новими програмами та за допомогою різних форм організації навчання. Ефективному формуванню корпоративної культури студентів Київського університету імені Бориса Грінченка слугують спецкурси: «Університетські студії: Я-студент», «Університетські студії: Вступ до спеціальності», «Університетські студії: Лідерство-служіння», «Основи формування корпоративної культури особистості» для всіх освітніх рівнів та спеціальностей.

Спецкурс «Університетські студії: Я – студент» є складником циклу дисциплін професійно-практичної підготовки, нормативного блоку навчальної програми. Дисципліна передбачає формування у студентів розуміння суспільної значущості праці вчителя, спрямована на опанування базових понять, що визначають зміст і мету професії педагога та розвиток умінь визначати, аналізувати та узагальнювати основні проблеми і тенденції розвитку педагогічної науки[1].

Завдання спецкурсу: вивчення внеску визначних педагогів у розвиток освіти України; вивчення основних віх життєвого шляху та внеску Б. Д. Грінченка у розвиток української освіти; формування вміння оптимально взаємодіяти в студентській групі як різновиді соціально організованої групи людей; ознайомлення студентів з основними етапами історії освіти в Україні, історією розвитку Болонського освітнього процесу, а також з історією Київського університету імені Бориса Грінченка.

Спецкурс «Університетські студії: Вступ до спеціальності»[2], охоплює широке коло теоретичних і практичних завдань щодо організації освітнього процесу у закладі вищої освіти. Мета спецкурсу – допомогти студентам-першокурсникам швидше адаптуватись у новому освітньому середовищі, подолати організаційні труднощі першого року навчання, розкрити свої найкращі якості, розглянути особливості майбутньої професії, професійної діяльності, розвитку та компетенції.

Спецкурс «Університетські студії: Лідерство-служіння»[3] є складовою частиною дисциплін закладу вищої освіти. Її вивчення передбачає розв'язання низки завдань професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації відповідно до вітчизняних та європейських стандартів; форми, методи і засоби формування особистості майбутнього фахівця; розвиток лідерських якостей майбутніх фахівців. Мета спецкурсу – формування у першокурсників системи знань та уявлень про навчання в університеті, сферу своєї майбутньої професійної діяльності, практичних навичок взаємодії у команді, суспільстві, формування лідерських та особистісних якостей.

У контексті формування корпоративної культури студентів університету ефективним є спецкурс «Основи формування корпоративної культури особистості», мета якого – сприяння усвідомленню студентами сутності корпоративної культури особистості, а також стимулювання потреби професійного саморозвитку майбутнього викладача. Завдання курсу: ознайомлення студентів з сутнісними ознаками корпоративної культури особистості та її структурними компонентами; сприяння розвитку умінь та навичок у галузі корпоративної культури; засвоєння знань з методологічних особливостей формування «корпоративної культури» та опанування способів і засобів розвитку толерантного освітнього середовища в університеті; оволодіння навичками самостійного розроблення проектів тренінгових клубів з формування «корпоративної культури особистості»; розвиток творчості та креативного мислення студентів.

Моделювання змісту розробленого спецкурсу з формування корпоративної культури особистості детерміноване нагальними потребами суспільства та вимогами, що їх воно висуває до майбутніх педагогів, з опертям на досягнення сучасної дидактики, на загальні принципи формування змісту робочої начальної програми та з урахуванням особливостей реалізації зв'язків дисципліни з життям у сучасному полікультурному суспільстві.

Під час добору змістового наповнення спецкурсу комплексними критеріями слугували: виховна спрямованість змісту спецкурсу; орієнтованість змісту спецкурсу на розвиток пошукової діяльності, творчого мис-

лення та креативності студентів; взаємообумовленість пізнавальної інформації та практичних робіт, закладених у змісті спецкурсу; логічність викладу навчального матеріалу, послідовність та наступність; урахування потреб сучасного ринку праці під час розроблення лекційних, семінарських занять та завдань на самостійне опрацювання.

Розроблений спецкурс «Основи формування корпоративної культури особистості» передбачає цілеспрямоване послідовне формування корпоративної культури, рефлексії та толерантної, відповідальної поведінки студентів університету, а також добір ефективних форм, методів і засобів формування у студентів корпоративної культури.

Запропонований спецкурс реалізує міжпредметні зв'язки з такими навчальними дисциплінами: «Філософія», «Психологія», «Менеджмент», «Культурологія», «Тренінг розвитку комунікативної компетентності майбутніх викладачів», «Педагогічна майстерність», «Університетські студії: Лідерствослужіння», «Університетські студії: Вступ до спеціальності», «Університетські студії: Я – студент» та ін. Також курс охоплює теоретичну й практичну частини, представлені лекційними заняттями та семінарами, самостійною роботою студентів.

Використання міжпредметних зв'язків під час вивчення цього спецкурсу, спрямованого на формування корпоративної культури студентів, забезпечує формування знань, умінь та навичок студентів з урахуванням майбутньої професійної діяльності.

Спецкурс укладено відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчання, він визначає обсяг знань, що їх має опанувати студент за освітньо-кваліфікаційними характеристиками, алгоритм вивчення навчального матеріалу, необхідне методичне забезпечення, складові та технологію оцінювання навчальних досягнень студентів.

У змісті розробленого курсу виокремлено теоретичні питання, завдання для самостійного опрацювання, пропонується перелік тем для виконання індивідуально навчально-дослідного завдання, список рекомендованих джерел, а також перелік запитань до заліку.

Загалом спецкурс «Основи формування корпоративної культури особистості» розраховано на 72 год, з них:

16 –лекційних занять,

12 – семінарські заняття,

4 – індивідуальна робота,

36 – самостійна робота,

4 – модульний контроль.

Формою підсумкового контролю є залік.

Список використаних джерел

1. *Робоча навчальна програма з дисципліни «Університетські студії: Я – студент»*. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18622/

2. Терентьєва Н. О. Проектування змісту навчальної дисципліни «Університетські студії» для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Issue 27. II(14). С. 67–70.

3. Робоча навчальна програма з дисципліни «Університетські студії: Лідерствослужіння». URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21502/

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Вашуленко Оксана,
науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Концепція Нової української школи, новий Державний стандарт початкової освіти акцентує увагу на важливості формування ключових компетентностей молодших школярів. Однією із ключових компетентностей Нової української школи – є компетентність спілкування державною мовою (і рідною у разі відмінності).

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання спонукає вчителя формувати мовленнєву компетентність учнів, яка полягає у здатності слухати, розуміти і відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, створювати зв'язні висловлювання за змістом прослуханого/прочитаного тексту.

Мовленнєва компетентність молодших школярів – поняття комплексне. Воно охоплює систему комунікативно-мовленнєвих умінь, які слугуватимуть учням у процесі мовленнєвої діяльності для розв'язання різноманітних комунікативних завдань. Основою комунікативно-мовленнєвих умінь є сукупність таких умінь: частково мовленнєві вміння (звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні); загальномовленнєві уміння (слухання і розуміння, говоріння, читання, письмо); комунікативні (здатність виконувати мовленнєві дії, спрямовані на розв'язання комунікативних завдань)[1].

Окреслимо коло комунікативно-мовленнєвих умінь, які пов'язані з видами усної мовленнєвої діяльності: адекватно сприймати і розуміти мовленнєве висловлювання (запитання, повідомлення, пояснення, інструкція, текст художнього твору, пізнавальна розповідь тощо); оцінювати і відтворювати сприйняту на слух інформацію; цілеспрямовано і різнобічно використовувати мовлення в міжособистісній взаємодії з людьми різного віку і статусу (діалогічне мовлення) із дотриманням норм мовленнєвого етикету; визначати тему висловлювання та чітко дотримуватися її меж; планувати, готувати, будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їх думки, почуття, наміри, власне ставлення; реалізувати задум у процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності; використовувати найвагоміші факти й докази для розкриття теми та основної думки; будувати висловлювання логічно і послідовно, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між фактами та явищами, робити необхідні узагальнення і висновки; обирати тип і стиль мовлення залежно від мети і ситуації спілкування; комунікативно виправдано добирати і доцільно використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування відповідно до типу, стилю, жанру висловлювання; створювати власні тексти; удосконалювати власне і чуже висловлювання, контролювати результати власної комунікативно-мовленнєвої діяльності[2; 3 (с. 72)].

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь – це процес становлення і формування мовленнєвої особистості у процесі взаємодії, комунікації і спілкування її з іншими мовцями в різних мовленнєво-комунікативних ситуаціях; включення мовця в різні види мовленнєвої діяльності, які спрямовані на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування. Особливість цього процесу полягає в тому, що комунікативно-мовленнєва діяльність молодших школярів є їх власною діяльністю, яка породжується потребами і запитами дітей цього вікового періоду. Тому формування й удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь на уроках літературного читання має відбуватися в реальному спілкуванні учнів із дорослими й однолітками. З огляду на це, важливо дбати про те, щоб комунікативно-мовленнєва діяльність учнів була внутрішньо і ситуативно вмотивованою. За цієї умови учні природно оволодіватимуть способами комунікативної взаємодії з дорослими й однолітками, здатністю сприймати, розуміти, планувати, породжувати і контролювати власне мовлення.

У доборі методів, прийомів і форм навчання для формування комунікативно-мовленнєвих умінь необхідно враховувати мету, зміст, етап навчання, вікові й індивідуальні особливості учнів, рівень їх мовленнєвого розвитку, пізнавальні потреби, інтереси, прагнення.

Найприйнятнішими для формуванням комунікативно-мовленнєвих умінь є такі методи й організаційні форми: система вправ і завдань; бесіда; дискусія; рольова гра; парна або групова робота; проекти; керовані або самостійні дослідження тощо. Учителеві, який поставив мету формувати комунікативно-мовленнєві вміння учнів, важливо чітко виокремити основні форми навчальної комунікації доцільно, які доцільно використовувати на уроці літературного читання. Основними формами є:

– монологічні: висловлювання підготовлені і непідготовлені; переказ; розповідь; коментування; повідомлення; відгук; формулювання запитання; відповідь на запитання; аргументація; доведення і спростування; висловлення й обґрунтування власної думки тощо;

– діалогічні: бесіда вчителя з учнем, учнів у парі чи у групах; дискусія; відповіді на запитання; рольова гра; театралізація; бліц-турнір; відкритий мікрофон; захист проекту тощо.

У сучасній початковій школі активно використовується співпраця і продуктивне спілкування учнів, спрямоване на спільне розв’язання проблем, формування мовленнєвих здібностей, умінь планувати свою діяльність, критично міркувати тощо. За нашими дослідженнями, на уроках літературного читання для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів частіше пропонується групова форма, яка значно розширює можливості співпраці учнів, активізує й розвиває комунікативно-мовленнєві вміння і здібності, активізує потенційні можливості учнів, формує позитивне ставлення до навчання, забезпечує його мотивацію. Дієвим засобом для розвитку й удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь на уроках літературного читання є проектна діяльність – підготовка учнями особистісно значущих проектів на літературні, міжпредметні, соціокультурні та інші теми. Також одним із важливих завдань учителя в контексті розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь школярів є формування культури їх влас-

ного мовлення, передусім таких його характеристик, як логічність, багатство, виразність, доречність, оригінальність, що ґрунтуються на розвинених уміннях і навичках мисленнєвої діяльності.

Ефективність формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання залежить від оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, систематичного і цілеспрямованого застосування дидактичних методів, прийомів, форм і засобів, які підвищують його результативність.

Важливим і визначальним в організації роботи над формуванням комунікативно-мовленнєвих умінь є мотиваційне забезпечення навчального процесу, індивідуалізація і диференціація навчання, використання міжпредметних зв'язків, комплексний підхід до формування комунікативно-мовленнєвих умінь; практична мовленнєва спрямованість навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Притулик Н. Формування умінь українського комунікативного мовлення в умовах російсько-української двомовності. *Початкова школа.* 2004. № 6. С. 12.

2. Леонова Н. С. Мовно-комунікативна вправність учнів у вимірі компетентнісно орієнтованого навчання. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2013. № 1. С. 2–7.

3. *Словник-довідник з української лінгводидактики* / [за ред. проф. М. Пентилюк]. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ В КОНЦЕПТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Джигора Наталія,
учитель-методист, учитель турецької мови
Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Освіта XXI століття – це час переходу до високотехнологічного інформаційного простору, за якого іноземна мова розглядається як важливий засіб міжкультурного спілкування. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, впливають на перспективи розвитку української держави, на системні зміни у вихованні відповідальної особистості, яка прагне до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, компетентно орієнтуватися у потоці різноманітної інформації і застосовувати практично здобуті знання і набуті вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і замислюється над життя своєї країни.

Основне призначення іноземної мови як чинника розвитку шкільного освітнього середовища – сприяти формуванню культурно-мовних комунікативних компетентностей, за яких учні вправляються у спілкуванні. Загальновідомим є той факт, що мова і культура народів Сходу дуже відрізняються від європейських мов і культурних надбань європейської цивілізації. Концепція навчання східних мов[1] та освітні програми[2; 3] зреалізовуються у Київській гімназії східних мов № 1 з огляду на пріоритетне поглиблене вивчення східних мов у 1–12 класах.

Освітня реформа – Нова українська школа – серед визначених ключових компетентностей на друге місце висуває іншомовне спілкування. З огляду на це основну увагу приділяємо особливостям освітньої програми

початкової школи. Та це не означає, що першокласники не долучаються до загальногімназійних заходів, під час підготовки і проведення яких вони вправляються в мовленні. Ціннісні аспекти мовної взаємодії, звісно, у пріоритеті вчителів, які викладають українську, англійську і низку мов народів Сходу[4]. Наукове товариство гімназистів прикладом своєї активної дослідницької діяльності також надихає долучатися до проектної діяльності орієнталістів[5]. Етнонаціональні, культурно-мовні цінності розвиваються на зразках літератури Сходу[6].

У першому класі основна увага приділяється розвивальним аспектам навчання турецької мови – без орієнтації на обов'язкову динаміку в оволодінні мовним матеріалом. Особлива увага приділяється формуванню репродуктивних умінь, переважно на базі віршів, пісень, римувань, казок; ступінь рецептивного володіння мовою перевищує продуктивний. Учні долучаються до мовлення й письма, однак вимоги до володіння письмовим мовленням гранично мінімізовані. На першому році закладаються основи вмінь і навичок, що забезпечують елементарну мовну діяльність.

У другому класі здійснюється поступовий перехід до цілеспрямованого розвитку в учнів комунікативної компетентності з метою встановлення чіткого взаємозв'язку зі змістом навчання в наступних класах початкової школи.

У вчителів іноземної мови багатий вибір посібників, підручників, додаткових матеріалів для підготовки до уроків. Та підручник не є основним у навчанні, головну роль відіграє особистість учителя, який може модифікувати ресурси відповідно до розробленої ним структури навчання.

На першому етапі навчання турецької мови я визначаю такі завдання як основні: сформувати в учнів стійку мотивацію оволодіння турецькою мовою; забезпечити засвоєння алфавіту з практичною метою, у тому числі для вироблення первинного уміння пошуку слів у словнику; сформувати навички написання букв, слів, словосполучень та речень турецькою мовою; навчити застосовувати прийоми, навички, уміння, сформовані у вивченні рідної та турецької мов; розвивати вміння розрізняти смисло-розпізнавальні фонетичні елементи турецької мови, її основні інтонаційні моделі; сприяти оволодінню необхідним лексичним мінімумом з метою побудови та розуміння усних і письмових висловлювань; навчити граматично правильно оформлювати своє мовлення на елементарному рівні (у відповідності з вимогами програми) з метою розв'язання поставлених комунікативних завдань; сформувати найважливіші прийоми навчання, наприклад, такі, як використання візуальної інформації, як опори для конструювання змісту спілкування, передбачення змісту тексту за заголовком, ілюстраціями, опорними словами, виділення в тексті основної інформації, виписування ключових слів, заповнення таблиць, користування словником.

Іншомовна комунікативна компетентність виявляється в безпосередньому та опосередкованому міжкультурному спілкуванні, і у такий спосіб учні початкової школи готуються долати наступні щаблі основної і старшої школи. Концепція нової української школи у нашій гімназії діє[7]. Для формування культурно-мовної комунікативної компетентності в умовах безпосереднього спілкування ми приділяємо увагу розвиткові навчальної

діяльність у межах змістових ліній «Сприймання на слух», «Усна взаємодія», «Усне висловлювання».

Змістова лінія «Сприймання на слух» передбачає залучення учнів до дій зі сприймання коротких простих запитань, тверджень, вказівок, інструкцій та реагування на них вербально або не вербально. Змістова лінія «Усна взаємодія» спрямована на розвиток умінь розпізнавати знайомі слова повсякденного вжитку у знайомому контексті; ставити запитання та давати відповіді на запитання про себе та про щоденні справи. Змістова лінія «Усне висловлювання» передбачає конструювання коротких фраз про себе, надавання базової персональної інформації (наприклад, ім'я, адреса, родина, національність).

В умовах опосередкованого спілкування (на відстані в просторі та часі) уваги заслуговують змістові лінії «Зорове сприймання» (читач – автор), «Писемна взаємодія», «Писемне висловлювання», «Онлайн взаємодія». Змістова лінія «Зорове сприймання» передбачає сприймання та розпізнавання знайомих слів у супроводі малюнків. У рамках змістової лінії «Писемне висловлювання» учні навчаються писати короткі фрази для надання базової інформації.

Результатом опрацювання змістової лінії «Онлайн взаємодія» є оволодіння вміннями встановлювати базовий соціальний контакт онлайн, вживаючи найпростіші ввічливі форми вітання і прощання, а також розміщувати прості твердження про себе у форматі онлайн.

Програми з турецької мови для закладів освіти із поглибленим вченням турецької мови пропонує навчання на основі формування в здобувачів освіти комунікативної компетенції, яка є підґрунтям для оволодіння нерідною мовою як засобом міжкультурного спілкування. Навчання мови полягає не тільки в тому, щоб навчити дітей спілкуватися турецькою мовою, а й досягти усвідомлення того, що турецька мова є інструментом засвоєння нових знань, доступу до сучасних інформаційних технологій, друкованих носіїв інформації, розширення можливостей особистого спілкування, за рахунок чого формується відчуття єдності зі світовою спільнотою і відбувається зміцнення конструктивних рис нової особистості.

Список використаних джерел

1. *Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов № 1*. Київ, 2007.

2. *Навчальна програма для спеціалізованих шкіл, гімназій з поглибленим вивченням турецької мови.* Затверджено МОН України, лист від 16.06.2017 р. №21.1/12-Г-252.

3. *Освітня програма для 1-2 клусу початкової школи з китайської, японської, корейської, арабської, турецької, гінді, перської мов.* Затверджено МОН України, лист від 28.02.2018 р. №22.1/12-Г-127.

4. Луцак О. Розвиток культурно-мовних і морально-громадянських цінностей учнів на уроках української мови: аксіологічні аспекти становлення особистості. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 83–88.

5. Савченко М. Організація досліджень етнонаціональних і культурно-мовних цінностей народів Сходу: наукове товариство гімназистів у контексті дослідно-експериментальної роботи. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 107–121.

6. Тельчарова В. Етнонаціональні, культурно-мовні цінності у літературі Сходу як скарби у бібліотечних проектах міжкультурної комунікації. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 141–146.

7. Тихоненко Н. Концепція нової української школи: особливості допрофільної підготовки і профільного навчання. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 173–178.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ «Я У СВІТІ»

Дзененко Олександра,
магістрант Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

У сучасному освітньому середовищі тривають процеси оновлення, викликані пріоритетними завданнями шкільної реформи, передусім – підготовкою школяра як соціально компетентної особистості. Проблема формування соціальної компетентності молодшого школяра є особливо актуальною. Вивченням і дослідженням соціальної компетентності особистості займалися вітчизняні та зарубіжні філософи, психологи та педагоги. Аналіз досліджуваної проблеми висвітлено у працях Н. Бібік[1], Г. Васьківська[2; 3], М. Гончарова-Горянська[4], С. Косянчук[5], І. Ніколаєску[6], В. Шахрай[7] та ін.[8]. Особливості формування соціальної компетентності учнів молодших класів розглянуто у працях О. Галакової[9] С. Данилейко[10], О. Проценко[11] та ін.

Дослідники зазначають, що соціальна компетентність є необхідною складовою особистості і визначає успіх у становленні дитини як повноцінного члена соціуму. Різнобачення у визначеннях і трактуваннях поняття «соціальна компетентність» не є суперечливими, адже йдеться про здатність жити в соціумі; дотримуватися соціальних норм і правил; співпрацювати, а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати питання на перетині системи соціальних відносин суспільства і людини (Бібік Н.); про сукупність знань і вмінь, акцентованих на ціннісних орієнтаціях, що зумовлюють соціальну поведінку особистості (Гончарова-Горянська М.). О. Галакова зазначає, що соціальна компетентність є інтегративною особистісною характеристикою, що відображає визнання ним цінності себе та іншого. На думку О. Проценко, соціальна компетентність учнів формує знання, уміння, навички і здібності, потрібні для подальшої освіти у змінюваних соціальних умовах, стаючи головним механізмом у соціалізації та адаптації тощо.

Процес соціального розвитку особистості здійснюється впродовж життя. Найсприятливішим періодом є молодший шкільний вік. Саме в цей час найкраще залучати дитину до громадського життя, коли формуються соціальні засади та засвоюються соціальні норми. У процесі формування особистості молодшого школяра спостерігається розвиток соціальних відносин, набуття соціальних ролей, що розширює взаємодію дітей з оточуючим світом. Саме такі зміни є підґрунтям для формування соціальної компетентності. Дослідження показують, що соціальна компетентність молодшого школяра базується на таких особистісних утвореннях, як мотивація досягнення, довільність, позитивне ставлення до себе, здатність до адекватної самооцінки та конструктивної поведінки у важких ситуаціях.

Важливим у процесі формування соціальної компетентності молодшого школяра є створення відповідних педагогічних умов: створення соціально-педагогічного виховного середовища; формування суб'єкт-суб'єктних ставлень на основі діалог; організація спільної діяльності; надання можливості учням проявляти себе; залучення учнів до різних видів суспільно корисної діяльності і т.ін. Створення таких умов пришвидшується за чіткого розуміння педагогічними працівниками освітніх ідей і за високого їх професіоналізму.

Для опанування молодшими школярами соціальної поведінки значну роль відіграє навчальний предмет «Я у світі», що має інтегрований характер та чітко виражену виховну спрямованість. Метою предмета є формування здатності дитини на саморозвиток відповідно до своїх здібностей, інтересів і потреб; виховання молодшого школяра як громадянина України – вільної, демократичної, освіченої людини, здатної до незалежних моральних дій; формування навчальних вмінь і навичок та потреби в навчанні, а також здатності до практичного і творчого використання набутих знань; сприяння збагаченню духовного світу та моральної культури дитини, становленню її світогляду[12]. Зміст курсу багатоаспектний і передбачає: формування у дітей уявлень про себе як особистість; розуміння своєї неповторності; цінності для людини життя і здоров'я, сім'ї та родини; виховання в учнів стійкого відчуття належності до шкільної та місцевої громад, українського народу, європейської цивілізації та людства; розвиток позитивного ставлення до законів і атрибутів Української держави; виховання гуманної, соціально активної особистості; оволодіння способами діяльності і моделями поведінки; розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві; формування вміння самостійно ухвалювати відповідальні рішення щодо власної моральної поведінки; випробування учнями себе у ролях громадянина України, члена шкільної громади, дитячого колективу; утвердження ціннісного ставлення до навколишнього світу *(Я у світі ...)*. Отже, задля забезпечення виконання зазначених завдань, необхідно будувати урок так, щоб учні мали змогу аналізувати та розмірковувати над різними життєвими ситуаціями, пропонувати шляхи розв'язання проблемних питань і робити відповідні висновки. Водночас учитель має допомагати учням отримати досвід толерантної поведінки, співпраці, співпереживання, а також зрозуміти значення життя як найвищої цінності.

Методика викладання навчального предмета «Я у світі» передбачає сукупність форм, методів і прийомів в організації процесу здобуття соціальних знань і розвитку вмінь, здібностей, які дають змогу особистості взаємодіяти в суспільстві з різними групами людей, виконуючи різні соціальні ролі. Важливо сприяти тому, щоб дитина застосовувала здобуті нею знання про способи громадянської активності як у знайомих, так і змінених, нових ситуаціях, що впливатиме на розвиток досвіду індивідуальної творчої діяльності.

Оскільки поняття соціальної компетентності багатоаспектне, то під ним розумітимемо набуту здатність особистості взаємодіяти із навколишнім світом та орієнтуватись у змінних соціальних умовах. Формування соціальної компетентності молодшого школяра вимагає створення освітнього середовища, у якому учні зможуть користуватися набутими

компетентностями. Але для успішної соціалізації учнів слід враховувати основні умови, чинники і способи діяльності. Важливу роль в опануванні школярами соціальної поведінки відіграє навчальний предмет «Я у світі», що має інтегрований характер і чітко виражену виховну спрямованість.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа.* 2010. № 9. С. 1–4.
2. Васьківська Г. О. Знання про людину як основа формування соціальної компетентності. *Українська література в загальноосвітній школі.* 2012. № 8. С. 22–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2012_8_8
3. Васьківська Г. О. *Людинознавство. Для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів :* навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 256 с.
4. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа.* 2004. № 7–8. С. 71–74.
5. Косянчук С. В. Соціалізація та самовизначення особистості: апгрейдери процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень.* Київ : Талком, 2018. С. 138–141. URL: http://pc.phdpu.edu.ua/images/tezy_2018.pdf
6. Ніколаєску І. О. *Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів :* нак.-метод. посіб. Черкаси : ОІПОПП, 2014. 76 с.
7. Шахрай В. М. Формування соціальної компетентності особистості як умови її якісно взаємодії з суспільством. *Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка.* 2012. №7 (242). Ч.ІІ. С. 53–59.
8. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. моногр. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/
9. Галакова О. В. *Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности :* дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2013. 203 с.
10. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи. *Соціум. Наука. Культура :* матер. наук. конф. URL: http://intkonf.org/danileyko-si-shlyahi-formuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchniv-pochatkovoyi-shkoli/
11. Проценко О. В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2014. Вип. 35 (88). С. 451–457.
12. *Я у світі : Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 3-4 кл.* URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/7.-ya-u-sviti.-3-4-klas.docx

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Діденко Галина,
учитель-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ «Южненська Авторська М. П. Гузика експериментальна спеціалізована загальноосвітня школа-комплекс І–ІІІ ступенів Южненської міськради Одеської області», м. Южне, Україна

Профільне навчання в Україні – невідворотний процес, необхідність його визнано в усьому світі. Адже сенс життя кожної людини полягає у якнайповнішій життєвій самореалізації, що має принести користь суспільству

і самій людині. Проблема профільного навчання у неузгодженості теоретичних пошуків і реалій сьогоденної освітньої парадигми. На сучасному етапі профільне навчання має суперечність між проголошеними цілями і реаліями практики.

Схарактеризуємо один зі шляхів розв'язання цієї суперечності на прикладі навчання біології (Авторська М. П. Гузика експериментальна спеціалізована загальноосвітня школа-комплекс).

Складаючи навчальний план, передусім, звертаємо увагу на наявність відповідних кадрів, пам'ятаючи, що креативну особистість може виховати лише творчий педагог, за умови, звісно, відповідного матеріального забезпечення освітнього процесу.

Школа є гнучкою індивідуалізованою системою навчання творчої особистості. У профільні блоки навчального плану входять системотвірні предмети, що спрямовані на розвиток особистості. Вони не лише закладають основи теоретичних знань, а допомагають систематизувати і засвоїти знання з інших наук, життєві спостереження і досвід, а також інформацію, здобуту з різних джерел.

У цьому блоці обов'язковими є предмети, які розширюють уявлення учнів про відповідні галузі наукового знання і сприяють їх розвиткові та профорієнтації. Кожному профілю навчання притаманний свій зміст профільного і загальноосвітнього блоку, де складовою є біологія.

Навчальний процес у школі скоординовано так, що вивчення загального курсу біології за універсальним профілем закінчується в повному обсязі програми в 10 класі. В 11 класі здійснюється цілеспрямована підготовка випускників до навчання у закладі вищої освіти за обраною спеціальністю.

Організаційно-дидактичними умовами профільної диференціації є: проблемний підхід до змісту навчання, що забезпечує поступовий розвиток дослідницьких ідей учнів; активізація діяльності учнів, стимулювання їх до самостійного набуття знань і умінь; забезпечення розвитку творчих здібностей учнів; ускладнення змісту освіти відповідно обраного учнями профілю навчання; запобігання перевантаження учнів; збільшення вільного часу на культурне дозвілля[1]. За цих умов у своїй діяльності ми використовуємо Комбіновану систему М. П. Гузика, що передбачає три етапи в організації освітнього процесу, відповідно до яких розроблено сім типів уроків.

1 тип уроку – блок навчальної інформації (на якому вчитель подає стислий зміст теми у вербальному вигляді та у вигляді асоціативних носіїв інформації); цей тип уроку передбачає використання таких форм і методів роботи, як робота у групах й парах.

2 тип уроку – фронтальне опрацювання блоку навчальної інформації (на яких змістовий обсяг теми, що вивчається, доповнюється, поглиблюється за рахунок додаткових джерел знань); передбачає роботу в парах та індивідуальне опрацювання матеріалу.

3 тип уроку – індивідуальне опрацювання блоку навчальної інформації, що дає змогу розвивати природні індивідуальні здібності учнів (попередньо діти вибирають індивідуальні диференційовані різнорівневі (А, В,

C, D) програми та виконують їх); передбачає індивідуальну роботу учнів за диференційованими програмами.

4 тип уроку – внутрішньопредметне опрацювання блоку навчальної інформації (мета – зменшення прогалин у засвоєнні змісту певної теми чи розділу за допомогою узагальнення знань, розширення кола інформації, поєднання теми з іншими з цього самого курсу); передбачає індивідуальну роботу та роботу в малих групах за програмами відповідно до нахилів учнів.

5 тип уроку – міжпредметне опрацювання блоку навчальної інформації поєднує тему з іншими галузями наук (учням пропонуються персоніфіковані програми, засновані на компетентнісному підході, коли кожен вибирає свій напрям діяльності); передбачає роботу в групах і спрямований на розвиток таланту дитини.

6 тип уроку – моніторинг знань учнів (тестування відповідно до теми, 1–9 балів), що визначає їх академічний рівень знань; передбачає тестування індивідуального та групового характеру.

7 тип уроку – моніторинг знань учнів (творчий тур, захист власних проектів, 10–12 балів); розкриває творчий потенціал учня, особистісні можливості; передбачає такі інтерактивні форми роботи як аукціон, круглий стіл, форум, дебати, турніри та ін.

Комбінована система М. П. Гузика дала змогу нам реалізувати компетентнісно-особистісний підхід в організації освітнього процесу на уроках біології. Нами було розроблено оригінальні диференційовані програми «Академічні знання» за рівнями A, B, C, D. Вони використовуються для індивідуального опрацювання навчального матеріалу і пропонуються учням на вибір: програма D «1–3 бали» – репродуктивне опрацювання матеріалу (наприклад, прочитайте відповідний текст параграфа та випишіть визначення терміна «Клітина» та її органоїди, запам'ятайте); програма C «4–6 балів» – опрацювання матеріалу в стандартних ситуаціях (наприклад, використовуючи визначення «Клітина», складіть зв'язну розповідь про будову клітини); програма B «7–9 балів» – опрацювання матеріалу, використовуючи знання, здобуті при вивченні програми D і C для встановлення логічних зв'язків (наприклад, схарактеризуйте будову і функції органоїдів клітини); програма A «10–12 балів» – опрацювання матеріалу на творчому рівні з використанням нестандартних ситуацій (наприклад, проаналізуйте клітину як систему, доведіть, що вона є одиницею будови та функціонування організму). Або пропонується захист проекту на тему «Клітина – функціональна та складова частина всього організму».

Між програмами ми прагнемо забезпечити обов'язкову наступність, безперервність, тобто програма D є стартом до виконання програми C, програма C надає можливість виконання програми B, яка, своєю чергою, забезпечує необхідний обсяг знань для виконання програми A. В кінці уроку проводиться первинний контроль знань за програмами, які обрали учні.

На уроках внутрішньопредметного опрацювання учням пропонуються Персоніфіковані програми, розраховані на усунення недоліків, прогалин у знаннях учнів, на розвиток природних здібностей й таланту, розвиток ди-

вергентного та конвергентного мислення. Уроки міжпредметного опрацювання проводимо з метою об'єднати дітей у гетерогенні групи за нахилами для виконання подальших творчих завдань. Наприклад, група академічного нахилу (хіміки, фізики, медики, математики, інформатики, судмедексперти) розглядають будову та процеси життєдіяльності клітини; група художньо-естетичного нахилу (художники, аплікатори, музиканти та фотографи) створюють малюнки, аплікації, вироби з природного матеріалу, музичні колажі, фотоальбоми; група гуманітарного нахилу (історики, філологи) доповнюють інформацію про історію вивчення певної теми, добирають легенди та складають розповіді різними мовами, загадки, прислів'я, вислови.

Читачі збірника наукових праць «Дидактика: теорія і практика» мали змогу ознайомитися з деякими нашими публікаціями. Наприклад, про особливості індивідуалізації і диференціації профільного навчання в умовах комбінованої системи М. П. Гузика йшлося у статті[2,] де основну увагу зосереджено на процесі учіння за умов особистої діяльності дитини на уроці. Опановуючи стилі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності, потім – групової, а в кінці – колективної, ми розвиваємо у школярів свідомий вибір професії. Про профільну диференціацію в умовах особистісно-орієнтованого навчання йшлося в опублікованих матеріалах[3], де ми інформували про педагогічний експеримент, за результатами якого переконалися, що для формування системних знань учнів необхідна нова методологічна основа всієї системи освіти, ґрунтована на наступності і системності, адже бісерне засвоєння інформації формує лише фрагментарно-кліпову свідомість. Учитель має пам'ятати, що кінцевим підсумком освіти є не знання, а свідоме розуміння, яке зумовлює творче мислення.

Список використаних джерел

1. Гузик М. *Профільне навчання: як організувати, не зруйнувавши школу.* Київ : Вид. дім «Шкільний світ», 2005. 92 с.

2. Діденко Г. О. Особливості індивідуалізації і диференціації профільного навчання в умовах комбінованої системи М. П. Гузика. *Дидактика: теорія і практика :* зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014, С. 73–78.

3. Діденко Г. Профільна диференціація в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Дидактика: теорія і практика :* зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 140–143.

ІНТЕГРОВАНИЙ КУРС «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ»: ІНВАРІАНТНІ ЗАВДАННЯ, ВАРІАТИВНІСТЬ РЕАЛІЗАЦІЇ

Євтушенко Олена,
завідувач науково-методичної установи «Районний методичний кабінет», учитель-методист відділу освіти Білопільської районної державної адміністрації Сумської області, Україна

Подією 2017 року було прийняття нового Закону України «Про освіту»[1]. Напевно, немає жодного байдужого освітянина в нашій країні до цього нормативного документу. Адже він повністю «новий» за всіма напрямами. Водночас, зупинитися на профілізації старшої школи необхідно

й з урахуванням концептуальних положень щодо реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти[2].

У пропонованому форматі профілізацію можна вважати, як кажуть, фактом, що відбувся, оскільки вже з вересня 2018 року розпочато апробацію. У Законі «Про освіту» зазначено, що коли ми прийдемо до трирічної старшої школи, вона буде профільною. Тоді – учні обиратимуть одні предмети для поглибленого вивчення, а інші будуть «втиснуті» у меншу кількість годин або інтегрований курс (за суттю – об'єднання кількох предметів). Отже, замість того, щоб мати по одній годині різних предметів (що є дуже мало), учні матимуть, наприклад, три, – з інтегрованого курсу. Так, для тих, хто обере природничий профіль, інтегруватимуться література та історія. Для профілів гуманітарного спрямування – природничі науки, тобто біологія, екологія, хімія, географія, фізика, астрономія. З іншого боку, ми не можемо не послуговуватися здобутками науковців, котрі розробляють теорію профільного навчання й аналізують навчальну практику[3–7], досвідом колег[8].

«Те, що мало б бути мейнстрімом – стало експериментом і апробацією. Це прикро, але треба рухатися, хай навіть ми йдемо невеликими кроками», – саме так говорить про інтегровані курси П. Хобзей, заступник Міністра освіти і науки України[9]. Тож у 2018/2019 н.р. розпочалося пілотування інтегрованих курсів природничих дисциплін у школі ІІІ ступеня. Передбачалося, що заклади загальної середньої освіти самостійно вирішуватимуть – брати участь у пілотуванні чи ні, і який з курсів чи проектів курсу (у випадку з природничими науками) обрати (Закон України «Про освіту»). Тому всім бажаючим педагогічним працівникам було надано можливість узяти участь у громадських обговореннях і висловити своє ставлення до проектів, розміщених на сайтах МОН України та EdEra[10].

Ідея впровадження профільного навчання в старшій школі не нова. Доказом цього є вже доволі тривале її існування. Пам'ятаємо кілька варіантів нормативного документу – Концепції профільного навчання, із якою мали справу впродовж останнього десятиріччя. У кожному варіанті були свої «плюси» та «мінуси». Аналіз упровадження профільного навчання в Білопільському районі Сумської області мало втішний для вчителів-природничників – переважний відсоток учнів старшої школи обирали профілі гуманітарного спрямування. Вважаю, що подібна тенденція характерна й для інших регіонів України.

Однією з причин, можливо, навіть основною, для вибору профілю навчання у старшій школі, є необхідність вибору випускниками предметів для ЗНО (зовнішнього незалежного оцінювання). Якщо українська мова й література – предмет обов'язковий для ЗНО, то подальший вибір – між історією України (для профільного вивчення предметів гуманітарного циклу) та математикою (для природничого циклу). І от, орієнтуючись на ЗНО, випускники більш схильні до вибору історії України, аніж математики, предмета заскладного. Хоча третій та четвертий предмети, найчастіше, обирають саме за природничо-математичного напряму, незважаючи на те, що навчалися за профілем гуманітарного спрямування. Надія щодо кардинальної зміни ситуації у майбутньому лише жевріє.

Сьогодні перед учителями природничих предметів постало нове завдання – через упровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» у класах неприродничого профілю показати учням цілісність світу та невід'ємний зв'язок природничих наук – біології і екології, хімії, географії, фізики і астрономії. А перед методистами – сформувати в учителів таку компетентність задля реалізації цього інтегрованого курсу. Складнощів з реалізації зазначеного завдання додають стислі строки виконання (апробація вже відбувається з вересня 2018 року), відсутність досвіду, невизначеність категорії фахівців на сьогоднішній день, здатних до впровадження курсу (не лише фахово, а й кадрово: хто саме залишиться в школі, а хто, на жаль, підлягатиме скороченню?). Передбачуваною є проблема забезпеченості навчальними ресурсами. Адже плануються лише електронні версії підручників (обов'язково знайдуться такі учні, у яких цих підручників не буде), матеріально-технічна база потребує оновлення (не в повній мірі зрозуміло – якого?) тощо.

Але завдання – «до виконання», а не «до обговорення». Тож, доцільним було б надати першочергове право на викладання інтегрованих курсів «Природничі науки» учителям, які мають за дипломом спеціальність «біологія і хімія». Аргументація проста: по-перше, вони теоретично підготовленіші, бо до навчальних планів педагогічних вишів, що готують означені спеціальності (зокрема, Сумського ДПУ імені А. С. Макаренка однозначно), включено предмети «потрібного» спрямування (математика, фізика, географія, валеологія). А, по-друге, ці вчителі, зазвичай, і так викладають одноосібно біологію, хімію і основи здоров'я (змістова складова здоров'я людини у нових програмах є вагомою).

Саме тому роботу в Білопільському районі розпочато. Питання впровадження інтегрованих курсів «Природничі науки» постійно розглядається на засіданнях районних методичних об'єднань учителів біології, хімії, основ здоров'я. Говоримо як про особливості інтегрованих курсів, так і про те, що потрібно бути психологічно готовим до можливого перерозподілу годин для викладання у 10 класі чи переходу до іншого закладу освіти. Пропонується всім учителям предметів природничого циклу (біологам-хімікам, географам-біологам, біологам-психологам) детально ознайомитися з проектами програм інтегрованих курсів, навчальних планів та відвідати вебінари за означеною темою (оскільки позиція Міністерства освіти і науки України – «будь-який вчитель, який має університетську педагогічну освіту, може це робити, бо має розуміти всі процеси краще, ніж учні 10-11 класів» (Хобзей П.).

Також із метою здійснення самоосвітньої діяльності вчителів пропагується участь у фахових он-лайн курсах та конкурсах для вчителів природничих предметів. Серед останніх – Всеукраїнський Інтернет-конкурс «Учитель року» за версією науково-популярного природничого журналу «КОЛОСОК», Всеукраїнський конкурс фахової майстерності «Геліантус – учитель». Завдання конкурсів проблемні, водночас – цікаві й творчі, але потребують не вузькоспеціалізованих роздумів.

Для здійснення пропедевтичної роботи інтегрованого природничого змісту з учнями основної школи підготовлено збірку завдань за комплек-

сами: «біологія + математика», «біологія + географія», «біологія + фізика». Доробок запропоновано колегам для використання в роботі, а також як орієнтир для самостійного накопичення та створення подібних завдань. Це спрямовує самоосвіту вчителів природничих предметів на здобуття фахових знань, необхідних для впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки». А на далі – справа підкаже, у якому напрямі рухатися. Головне, щоб було бажання здійснювати цей рух.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: http://mon.gov.ua/

2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80

3. Васьківська Г. О. *Людинознавство*. Для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 256 с.

4. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. моногр. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

5. Барановська О. Технології інтегрованого навчання в старшій школі в умовах її профілізації. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Ін-т обдарованої. дитини НАПН України, 2017. С 49–49.

6. Косянчук С. Інваріантні чинники модернізації освіти: соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи :* матеріали Третьої Міжнародної наук.-практ. конф., м. Умань, 16–17 лют. 2018 р. Умань, 2018. С. 174–178.

7. Сігіда Т. Фундаментальні поняття природничої освіти у світлі її гуманітаризації. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 117–119.

8. Сахно О., Іванова Ю. Психологічний супровід допрофільної підготовки та профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 171–177.

9. Хобзей П. Те, що мало б бути мейнстрімом – стало експериментом і апробацією / Нова Українська школа. URL: http://nus.org.ua/articles/pavlo-hobzej-pro-integrovani-kursy-te-shho-malo-b-buty-mejnstrimom-stalo-eksperymentom-i-aprobatsiyeyu/

10. Публічне обговорення проектів програм інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10-11 класів / Нова Українська школа. URL: https://www.ed-era.com/mon-nature/

КОНТРАСТИВНА ЛІНГВІСТИКА ЯК СИНХРОННО-ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ СИСТЕМ

Жиденко Тамара,
старший викладач Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ, Україна

Контрастивна лінгвістика належить до найбільш молодих напрямів у сучасному мовознавстві. Останнім десятиріччям увагу мовознавців, психологів і фахівців з методики викладання іноземних мов дедалі більше привертають синхронно-порівняльні дослідження мовних систем. На Заході ця галузь дістала назву «контрастивної» або «конфронтативної» лін-

гвістики. «Контрастивна» граматика враховує лише відмінності між системами, унеможливлює відображення всіх чинників мовної взаємодії, важливих для процесу навчання. Щоб уникнути недоліків такої «граматики з одностороннім рухом» (Einbahngrammatik), як назвав її жартома Г. Хельбіг, виникла потреба створити повну синхронно-порівняльну граматику, для якої німецькі лінгвісти і запропонували назву «конфронтативна» (die konfrontative Grammatik).

Контрастивна лінгвістика бере за мету виявити відмінності і спільні риси у порівнюваних мовах, особливу увагу звертаючи на несхожі, контрастні риси мов. Водночас переслідуються не тільки теоретичні, а й практичні цілі.

Зауважимо, що контрастивний аналіз має лежати в основі навчального процесу, не «виринаючи» цілком на поверхню, він аж ніяк не орієнтує вчителя на постійне й систематичне привертання уваги учнів до мовних контрастів. Відкриті порівняння явищ обох мов у самому перебігу навчання хоч і можливі, але ними в жодному разі не слід зловживати. Свого часу ми звертали увагу на семантико-синтаксичну валентність дієслова-предиката та його вплив на побудову речення, а також на ключову роль дієслова-предиката у побудові комунікативно-синтаксичної конструкції речення, що також належить до предмета досліджуваної проблеми.

Оскільки контрастивна лінгвістика виникла на базі порівняльного мовознавства і вивчає мови в синхронічному аспекті (визначення відмінностей і подібностей у структурі мов та вживання їх одиниць), то назвемо практичні цілі, що переслідуються нею: а) виявлення подібностей і розбіжностей у використанні мовних засобів різними мовами; б) виявлення особливостей у кожній із порівнюваних мов; передбачення і подолання небажаної інтерференції у процесі викладання іноземної мови.

Як одну з першорядних вимог до викладача іноземної мови висловив Р. Ладо у праці «Linguistics Across Cultures» (1957). Він висував вимогу добре знати не тільки мову, яка викладається, а й мову, яка є рідною для учнів: «він повинен також знати лінгвістичні факти мови студентів, щоб розуміти ті конкретні проблеми, які виникатимуть у них під час вивчення чужої мови. Він повинен знати основні відмінності та подібності цих двох систем». У методичних працях Ч. Фріза і Р. Ладо висловлювалася думка, що найбільші труднощі в процесі вивчення чужої мови виникають там, де між нею й рідною мовою є значні відмінності (великий «контраст»).

В українській морфологічній системі існує особлива форма – кличний відмінок іменника. Морфологія сучасної німецької мови такої спеціальної форми іменника не має, а ті функції, що в українській мові властиві кличному відмінку, в німецькій виконуються називним: йдеться про функцію звертання, тобто називання адресата за різноманітних усних і письмових форм спілкування.

У сучасній українській і німецькій мовах один відмінок нерідко обслуговує кілька різних відношень, тому співвіднести граматичну категорію відмінка як такого з явищами об'єктивної реальності не завжди легко. Та з усіх відмінків чи не найважче піддаються зведенню до якогось єдиного

знаменника саме значення родового (генітива). Під час перекладу іменника в родовому відмінку слід враховувати, що його значення та синтаксичні функції надзвичайно різноманітні.

Переходячи безпосередньо до зіставлення, зазначимо, що як в українській, так і в німецькій граматиках придієслівний і приіменний генітив розглядаються окремо. Добре відомий факт, що придієслівне вживання родового відмінка досить поширене в українській мові, у німецькій охоплює лише невелике коло дієслів (напр.: *Er bediente sich einer Krähenfeder*. – Він користувався пером ворона). Упродовж століть німецький придієслівний генітив, борючись навіть за окремі дієслова, поступався своїми позиціями, які переходили до акузатива та прийменникових конструкцій. Так центр ваги вживання поступово зміщувався з придієслівного на приіменний генітив. Зовсім інша картина в українській мові, де придієслівний родовий зустрічається дуже часто. Автори «Сучасної української літературної мови» згадують про партитивну функцію придієслівного генітива. Такий родовий відмінок вживається тоді, коли потрібно виділити одну чи кілька осіб, один чи кілька предметів з великої кількості однорідних осіб або предметів (напр.: *Am Vorderteil des Schiffes hing ein langes Tau herab*. – Із носової частини корабля звисав довгий канат). Такий генітив у сучасній німецькій мові, звісно, не може бути виділеним: більшість лексичних відповідників цих українських дієслів керують у німецькій мові знахідним відмінком (напр.: відрізати, вимагати, позичити, боятись, уникати – *abschneiden, verlangen, borgen, fürchten, meiden)*. Зупинимось на українському партитивному родовому при дієсловах типу *давати, нарвати, набрати, принести.* Деякі автори вважають, що при повному охопленні об'єкта дією ці дієслова керують знахідним відмінком, а при неповному – родовим (напр.: принеси мило – принеси мила). К. Крушельницька встановлює зв'язок між такою диференціацією керування в українській мові і вживанням означеного і відповідно нульового артикля в німецькій, наводячи такі приклади: Він узяв з собою грошей. – *Er hat Geld mitgenommen*. Гроші він узяв з собою. – *Er hat das Geld mitgenommen*. Проте чергування означеного і неозначеного артиклів зустрічаємо і поза партитивною семантикою іменника-об'єкта, наприклад: *Er verdient Geld – Er sieht das Geld liegen.* Різниця тут полягає у граматичній характеристиці іменника – артикль показує означеність/неозначеність. Щодо інших дієслів, спостереження К. Крушельницької підтверджуються: *Gib mir Seife* – Дай мені мила! *Gib die Seife her* – Дай мило! Річ, однак, не в тому, що в реченні «Дай мені мила» дієслово *давати* змінює своє керування (із знахідного на родовий), зміна керування тут лише уявна, насправді ж маємо зміну придієслівної функції іменника на приіменну. Тобто, придієслівний родовий партитивний може розглядатись як родовий цілого з опущеною назвою частини, що береться від цілого: скибка хліба – відрізати скибку хліба – відрізати хліба».

Про розвиток та цінності контрастивно-лінгвістичного напряму в мовознавстві свідчить вихід у світ все більшої кількості різноманітних праць, загальнотеоретичних описів контрастивної лінгвістики. Порівняльного опису пар мов, що охоплюють різні рівні мови, – від фонології до

стилістики та теорії тексту. Контрастивна лінгвістика стверджує себе як одна з найбільш яскравих і ефективних форм зв'язку між фундаментальною лінгвістикою і прикладними аспектами мовознавства. Вихід у світ численних збірників статей, монографій – усе це свідчить про зростаючий інтерес до цієї галузі лінгвістичної науки.

Список використаних джерел

1. Жиденко Т. Ключова роль семантико-синтаксичної валентності дієслова-предиката у визначенні структури речення. *Дидактика: теорія і практика :* зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 110–116.

2. Крушельницкая К. Г. К вопросу о смысловом членении предложения. *Вопросы языкознания*. 1956. № 5. С. 55–67.

3. Ладо Р. *Лингвистика в разных культурах: прикладная лингвистика для учителей языка.* Университет Мичиганского пресса: Анн-Арбор. 1957. 141 с.

4. Мойсієнко А., Бондаренко В., Гапченко О. *Сучасної української літературної мови*. Київ : Знання, 2010. 270 с.

5. Фриз Ч. Лингвистические и методические взгляды. *Иностранные языки в школе*. 1963. № 5. С. 26–28.

6. Helbig G. Zur Rolle des kontrastiven Sprachvergleichs für den Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache.* 1976. H. 1. S. 9–16.

СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ – ВИКЛИК СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Zięba-Kołodziej Beata,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnobrzegu, *Polska*

Освіта має охоплювати всі аспекти розвитку людини, досліджуючи всі сфери діяльності. Людина – це біо-психо-соціальна істота, і її сексуальність також криється в цій тріаді. Це біологія, психологічна зумовленість щоденного функціонування, соціальна взаємодія і тісний зв'язок двох людей. Успішний статевий розвиток, як і біологічний, інтелектуальний чи соціальний, дає змогу людині досягти оптимального стану, за якого підтримується як психічна рівновага, так соціальна. Статеве виховання, згідно з рекомендаціями Всесвітньої організації охорони здоров'я, це сприяння сексуальному здоров'ю, яке базується на здоровому статевому розвитку, рівних і відповідальних партнерських відносинах, сексуальному задоволенні, відсутності розладів, насильства та інших шкідливих практик, пов'язаних із сексуальністю. Статеве виховання має бути широко доступним, охоплювати все життя і базуватися на знаннях[1 (с. 9)].

Знання про людську сексуальність і задоволення сексуальних потреб мають передаватися так само, як біологічні знання, математика, знання світу, політика, залежність, ризикована поведінка і т.ін. Розмова про людську сексуальність не має викликати занепокоєння, нервозності чи відчуття сорому. За відсутності статевого виховання людська особистість розвивається не повноцінно. Статеве невігластво веде до внутрішніх дилем людини. Як наслідок сексуального незнання – у багатьох людей розвиваються психічні розлади, що в широкому соціальному контексті призводять до нетерпимості, дискримінації, гомофобії, сексуальних злочинів тощо.

Виховання молодого покоління має характеризуватися цілісним підходом, що враховує сексуальність як одного з вимірів людства. Такий

підхід допомагає дітям і підліткам розвивати базові навички, які дозволяють їм виявляти свою власну сексуальність і радісні та відповідальні відносини на різних стадіях свого життя. Ці навички необхідні для захисту від потенційних ризиків і дискомфорту, пов'язаного з ними. Профілактичний характер статевого виховання не лише сприяє запобіганню негативних наслідків, пов'язаних із сексуальністю, в тому числі ризикованою сексуальною поведінкою, а й поліпшує якість життя і здоров'я.

У зв'язку з новими реаліями (глобалізація, міграція різних культурно соціальних груп, швидкий розвиток Інтернету, епідеміологічні загрози (ВІЛ, СНІД, венеричні хвороби), торгівля людьми та сексуальна експлуатація дітей і підлітків, а також зміни у підході до сексуальності) перед сексуальною освітою виникають нові виклики. Вони вимагають розроблення ефективних стратегій, що допоможуть молодим людям безпечно і відповідально ставитися до своєї сексуальності. Формальне навчання на рівні школи може бути корисним, паралельно з інтелектуальним/фізичним, патріотичним чи моральним вихованням/освітою. Сексуальне виховання має бути спрямоване й на дорослих – батьків, учителів, вихователів, дітей та підлітків у відповідній галузі. Перші мають передавати знання, формувати специфічні навички та ставлення, пов'язані з сексуальністю людини, включаючи толерантність до людей з іншою сексуальною орієнтацією тощо.

Орієнтація на проблеми та існуючі ризики не завжди відповідає когнітивним потребам молоді. «Слід підкреслити, що молоді люди потребують як неформальної, так і формальної статевої освіти. Обидва варіанти навчання не мають протистояти один одному, а мають доповнювати один одного. З одного боку, для того щоб створити сексуальну ідентичність, молоді люди потребують любові, простору і розуміння в соціальному середовищі, в якому вони живуть кожен день, з іншого, – існує потреба в тому, щоб вони набували конкретних знань, установок і навичок, і в цьому разі фахівці відіграють важливу роль[2] (с. 11)». Найбільшу кількість професійної інформації мають отримувати діти та підлітки у школі, але для того щоб зміст було передано, цей зміст має бути привабливими і відповідати їх пізнавальним потребам та потребам розвитку. Формалізована освіта дає змогу «достукатися» до більшої кількості груп (дітей, молоді та батьків/опікунів), використовувати знання фахівців, спеціальні матеріали. У цій освіті європейські стандарти статевого виховання можуть бути корисними[3], хоч вони викликають багато неоднозначностей, сумніви і критику.

Життя без страху, напруженості, дискримінації, в переконанні, що вибір і можливості для професійної допомоги є прийнятними, значною мірою виключає емоційні спотворення, які призводять до розчарування, постійного стресу і, отже, до серйозних порушень здоров'я, що потребує втручання медичного (наприклад, пригнічений настрій, депресія, тривога).

Однією з детермінант психічного здоров'я є здоров'я сексуальне. Тож статеве виховання слід здійснювати правильно, готуючи молоду людину до дорослого життя. Це завдання покладається на батьків, учителів і вихователів, а також на інших дорослих, які у колі життєдіяльності молоді. Серед тем, що стосуються сексуальної освіти в школі, мають бути такі, що формують стосунки з близькими людьми, відповідальність за своє

здоров'я, свідоме виховання, контрацепція, профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом, сексуальність, питання ідентичності та сексуальної орієнтації. Знання, які передаються студентам, мають базуватися на новітніх знаннях і науковому світогляді.

Список використаних джерел

1. Lew-Starowicz Z., Długołęcka A. *Edukacja seksualna*, Świat książki, Warszawa, 2006.
2. Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem. *Biuro Regionalne WHO dla Europy i BZgA*. URL: http://ponton.org.pl/sites/ponton/files/who_bzga_standardy_edukacji_seksualnej.pdf
3. Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. *WHO Regional Office for Europe and BZgA*. URL: http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/andere_Publikationen/WHO_BZgA_Standards.pdf

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ

Замаскіна Поліна,
директор гімназії № 290 м. Києва, Україна

У всі часи освіта вважалася основною цінністю суспільного надбання, бо вона є основою економічного розвитку, одним із чинників соціальної стабільності, джерелом інтелектуального і духовного ресурсу народу. Зміна ціннісних орієнтацій відповідно до соціокультурних змін у суспільстві, поява ідеї безперервної освіти як освіти через усе життя, ставить особистість з її інтересами і можливостями у центр нової соціокультурної освітньої парадигми. Виходячи з розуміння, що в системі освіти закладено значний потенціал, що забезпечує соціалізацію людини, стає зрозумілим, що за сучасних умов система освіти має готувати людину до майбутнього життя. Стратегічні цілі освіти можуть бути досягнуті тільки у процесі взаємодії школи з батьками, представниками науки, культури, охорони здоров'я, усіх зацікавлених відомств і громадських організацій.

Соціальне партнерство – це тип взаємодії установ з суб'єктами та іншими соціальними інститутами, державними і місцевими органами влади, громадськими організаціями, спрямований на максимальне узгодження і реалізацію інтересів усіх учасників процесу. Така взаємодія характеризується наявністю сторін, що мають як загальні, так і різні (іноді – протилежні) інтереси, орієнтацією сторін на пошук і досягнення соціального консенсусу, зацікавленістю усіх соціальних суб'єктів в конструктивному розв'язанні питань спільної діяльності. Соціальне партнерство, що стало новою моделлю відкритого суспільства, стає зразком і для сфери освіти.

Формула нової школи складається з дев'яти ключових компонентів:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.
3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

4. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

5. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

6. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

7. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні закладу освіти[1].

Серед цих ключових компонентів – «педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками». Тож, в умовах реформування освіти в Україні соціальне партнерство стає дієвим механізмом розв'язання проблем у соціумі і, зокрема, у сфері освіти.

Соціальне партнерство в освіті як спільна діяльність є добровільною і рівноправною взаємодією закладу загальної середньої освіти та інших соціальних інститутів.

Така взаємодія спрямована на розроблення, прийняття і реалізацію освітянських і соціально-економічних рішень, що забезпечують підвищення ефективності розвитку, навчання і виховання учнів, їх самовизначення і самореалізації в соціальному середовищі.

У цьому процесі значну роль відіграє формування соціальної компетентності, змістовим аспектом якої, як зазначають науковці, є активна, ініціативна та конструктивна позиція людини щодо життя суспільства, її участь у тому, що відбувається, і відповідальність за це, її прагнення до поліпшення якості власного життя[2].

Результативність соціального партнерства визначається узгодженою дією зовнішніх і внутрішніх чинників. Зовнішні чинники (чинники середовища) науковці умовно розділяють на три основні рівні: мікросередовище – безпосереднє соціальне середовище (родина, референтні групи, сусіди тощо); макросередовище – суспільство, соціальні інститути; мезосередовище – світ, оточення соціальних груп, освітнє середовище. Єдність у спрямуванні всіх трьох провідних чинників соціально-виховного впливу створюють середовище соціального партнерства[3].

Необхідність соціального партнерства в освіті полягає в тому, що для розв'язання проблем у цій сфері потрібні зусилля всього суспільства. Соціальними партнерами закладу освіти можуть бути батьки, промислові підприємства, бюджетні організації, інші освітні організації, малий і середній бізнес, громадські та інші організації.

Свого часу В. Сухомлинський наголошував на значенні комплексів взаємовпливів на людину: виховання є багатогранним і складним комплексом впливів на особистість, що сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості – творця матеріальних і духовних благ, громадянина, творця сім'ї та вихователя своїх дітей, а також культури особистості[4].

Отже, Нова українська школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія і співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Наразі в гімназії № 290 м. Києва склалася певна система реалізації ідеї соціального партнерства. Наша гімназія є відкритою соціально-педагогічною системою, яка тісно взаємодіє з батьками учнів, різними типами освітніх установ столиці, громадськими організаціями, державними установами. Тож за умов сучасного підходу до навчання, виховання, розвитку і соціалізації випускник гімназії зможе вибудовувати гармонійні стосунки з навколишнім світом, адекватно адаптуватися до умов сучасного суспільства, його соціальних, професійних і моральних цінностей.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. Васьківська Г. О. Дидактичні аспекти соціалізації старшокласників в умовах профільного навчання. *Вісник Луганського національного університету (педагогічні науки)*. Луганськ : ЛНУ, 2018. № 8 (322). Ч. 2. С. 5–11.

3. Ящук І. П. Основи соціального партнерства в навчально-виховному закладі у творчій спадщині В. Сухомлинського. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/36_2.pdf

4. Сухомлинський В. О. Емоційне і естетичне виховання. *Вибрані твори в 5-ти т.* Т. 3. : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / [текст і примітки підгот. В. З. Смаль; ред. кол.: О. Г. Дзеверти (гол.) та ін. Київ : Рад. школа, 1977. С. 499–567.

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Іванченко Тетяна,
студентка Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Українська держава сьогодні переживає не лише економічну кризу, криза торкнулася майже всіх сфер людського життя – від економіки до культури, духовності. Однак, системною кризою вважається духовна. Духовна криза виявляється у відчутті людьми безглуздості життя; у знеціненні людських законів; у повсякденному порушенні норм поведінки; у втраті людських цінностей; у руйнуванні старих орієнтацій та пріоритетів і несформованості нових. Людський спосіб життя передбачає комплекс цінностей, що визначають сенс життя, детермінують мотивацію і соціальну поведінку (правила і норми співжиття). Проте глобалізаційні процеси суттєво впливають на зміну традиційної системи цінностей національної культури, моралі, в цілому на духовний стан особистості, а саме – на її духовні цінності та світоглядні орієнтації. В українському суспільстві це пов'язане з проблемою відродження культури та духовності, що базується на формуванні потужної системи глибинних етичних цінностей в процесі навчання у школі.

Природа цінностей, особливості їх становлення і формування були предметом багатьох наукових досліджень. Аспекти проблеми духовно-моральних цінностей порушувалися у працях С. Анісімова, М. Бердяєва, О. Дробницького, І. Канта, В. Тугарінова та ін. Питанням формування моральних цінностей особистості здобувачів освіти присвячено роботи І. Беха, Г. Ващенко, Т. Дем'янюк, В. Шадрикова та ін.

Значною мірою формування уявлень про ідеали, життєві пріоритети, духовно-моральні цінності залежить від першого вчителя. Від основ, закладених учителем на початковому етапі виховання, залежить те, ким стануть майбутні громадяни України.

Для формування духовного світу дитини потрібен системний підхід. Він передбачає цілісний, ієрархічний, взаємозалежний і відкритий процес залучення дітей і молоді до цінностей у їх постійному розвитку й саморозвитку, а також наступність і безперервність, тобто – постійне ускладнення та урізноманітнення змісту й напрямів розвитку моральних чеснот, комплексність та інтегрованість, які полягають у взаємодії навчання і виховання, поєднанні зусиль сім'ї, школи, позашкільних закладів і дитячих об'єднань у виховному процесі.

Як зазначають науковці, духовно-моральне виховання – організований цілеспрямований виховний процес сприяння духовно-моральному становленню особистості, що веде до опанування і прийняття дітьми ієрархії духовних цінностей[1]. Духовно-моральне виховання передбачає формування у представників підростаючого покоління таких рис духовної свідомості, як: почуття (сумління, обов'язку, віри, відповідальності, патріотизму); індивідуального духовного обліку (терпіння, послуху); особистої позиції (здатності розрізняти добро і зло, прояву самовідданої любові (до ближніх), готовності до подолання життєвих випробувань); духовно зумовленої поведінки (готовності до служіння людям і Батьківщині, проявів духовної розсудливості, милосердя, доброї волі)[1].

Духовною вважається будь-яка діяльність, яка веде людину вперед у напрямі певної форми розвитку: емоційної, інтуїтивної, соціальної, і вказує на життєвість внутрішньої сили.

Вплив школи на формування ціннісних орієнтації особистості визначається як особливостями організації навчального процесу, так і взаєминами з учителями й однолітками[2]. Один зі шляхів формування загальнолюдських моральних цінностей на уроках – реалізація через зміст підручників із навчальних предметів: «Читання», «Я і Україна», «Математика» тощо. У ході вивчення навчального предмета «Читання» здійснюється мовленнєвий, морально-естетичний, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість. Під час читання формується ставлення дитини до навколишньої дійсності, її громадянська позиція, збагачуються почуття, розвивається творча уява, значною мірою задовольняються пізнавальні інтереси молодшого школяра[3].

Читання і розбір статей, розповідей, віршів, казок із навчальних книг допомагають дітям зрозуміти і оцінити моральні вчинки людей. У дітей є можливість читати і обговорювати статті, до яких поставлені запитання у доступній формі про дружбу, чесність, патріотизм, справедливість тощо.

Тематика і зміст творів відображають різні сторони життя і діяльності школярів, розширюють світогляд, збагачують знання, сприяють засвоєнню найважливіших загальнолюдських цінностей, вихованню кращих почуттів. Наприклад, виховання шанобливого ставлення до рідної мови спостерігається у творах Л. Забашти «Рідна мова», В. Лучука «Найрідніші слова», І. Січовика «Мова». Виховання патріотичних почуттів до Батьківщини – у творах А. Костецького «Батьківщина», М. Чернявського «Рідний край», Д. Чередниченка «Рідні краєвиди», М. Гоголя «Чудовий Дніпро». Виховання любові до рідної домівки, сім'ї простежується у творах І. Гнатюка «Наша хата», В. Лучука «Тільки мама», П. Осадчука «Я навчаюся у тата».

Отже, основною метою духовного виховання є пробудження в дитини бажання бути моральною. Зважаючи на те, що основним джерелом моральних вчинків особистості учня початкової школи є система внутрішніх цінностей, виховні завдання спрямовуються на розвиток моральної саморегуляції, виховання довільної поведінки, цілеспрямованої позитивної діяльності заздалегідь визначеною метою. Ці завдання пов'язані з необхідністю перетворення суспільних моральних норм у внутрішні регулятори діяльності для досягнення єдності моральної свідомості, моральних почуттів і позитивної поведінки.

Одним з основних шляхів формування духовно-моральних цінностей молодших школярів є вдосконалення змісту такої роботи. Вона має пронизувати усі ланки освітнього процесу і, передусім, виховний процес, що є одним з найголовніших напрямків роботи школи й охоплює організацію усієї життєдіяльності дитини. Уточнення й конкретизація змісту роботи щодо формування духовно-моральних цінностей повинна здійснюватися за двома напрямками: відповідно до морально-етичних установ суспільства; відповідно до вікових особливостей і психічних форм їх засвоєння[4].

Досягти оптимальних результатів у духовно-моральному вихованні можна за умови широкого використання в освітньому процесі завдань, що мають інтегрований зміст, таких, що дають відчуття об'єктивної реальності, тобто сприяють створенню цілісного образу світу, формуючи у такий спосіб системи знань про людину, а особистість учителя у цьому процесі – важливий чинник, що позначається на системі цінностей здобувачів освіти[5].

Необхідною умовою успішного формування моральних цінностей молодшого школяра є єдність навчального процесу та позакласної роботи. Через зміст навчальних предметів реалізуються різні напрями виховання, що сприяє формуванню та засвоєнню найважливіших загальнолюдських моральних цінностей. Водночас, формування моральних цінностей у молодших школярів базується на необхідності допомогти дитині повноцінно увійти в існуючий навколо неї світ, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності, свого власного неповторного світу. А його потрібно шукати у національно-історичних, соціальних, психологічних і культурних особливостях. Тож освіта науковцями визначається як «система психолого-педагогічних умов, засобів і чинників, а також ціннісних орієнтації, формування і реалізації набутих компетентностей, що забезпечує

процес і результат становлення, розвитку фізично, морально і психологічно здорової особистості, соціалізації її упродовж життя[6 (с. 32)].

У процесі навчання учням початкової школи необхідно сформувати систему духовно-маральних цінностей як внутрішню сферу самовизначення та самозаявлення людини, здатність творити свій власний світ вимог й оцінок і відображати через інтелектуальний і духовно-психологічний потенціал реальну дійсність відповідно до своїх життєвих ідеалів та своєї людської гідності.

Список використаних джерел

1. Дем'янюк Т. Д., Бех І. Д., Байрамова М. Г., Мельничук Л. С. *Духовно-моральне виховання особистості : інноваційний підхід :* навч.-метод. посіб. Київ : Волинські обереги, 2007. 316 с.

2. Зайченко І. В. *Педагогіка :* навч. посіб. Київ : Освіта України, 2009. 620 с.

3. Почтовюк С. І. Формування загальнолюдських моральних цінностей молодших школярів як основа духовного виховання. *Вісник Житомирського державного університету.* 2014. Вип. 3 (75). – (Педагогічні науки).

4. Ващенко Т. Г. Діагностика моральних цінностей особистості школярів. *Рідна школа.* 1996. № 2. С. 24–25.

5. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Формування ціннісно-смислових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника :* зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2011. Вип. 11. С. 107–120. URL: http://lib.iitta.gov.ua/26527/

6. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

ЕСТЕТИЧНА ПЛАТФОРМА РАННІХ НОВЕЛ ГОФМАНА «КАВАЛЕР ГЛЮК» І «КРЕЙСЛЕРІАНА» ЯК ПРОЯВ ВЗАЄМОПРОНИКЛИВОСТІ ТА ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА

Ігнатенко Ельвіра,
учитель зарубіжної літератури, учитель-методист
Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Вивчаючи зміст освіти сучасної школи, дослідники зазначають, що «приріст наукової інформації <...> спонукає науковців та вчителів визначати нові шляхи подання та інтерпретації навчального матеріалу»[1]. Серед таких шляхів – переосмислення навчальних текстів через призму аксіологічності. Якщо проаналізувати відповідний досвід педагогічного колективу Київської гімназії східних мов №1, то, передусім, необхідно закцентувати увагу на формуванні в учнів культурно-мовних[2] та морально-громадянських цінностей[3]. Предмет «Зарубіжні література» – яскравий приклад цього. Наразі сконцентруємося на творчості Гофмана, зокрема на естетичній платформі ранніх його новел «Кавалер Глюк» і «Крейслеріана», що втілюють взаємопроникність і взаємодію різних видів мистецтва. Адже для Гофмана музика була ще одним щирим покликанням, якому він віддав чимало років ще до початку літературної творчості. Він був переконаний, що «таємниця музики в тому, що вона знаходить невичерпне

джерело вираження там, де мова мовчить»[4]. Саме на таких зразках учні вчаться пізнавати цінності відомих постатей, феномени мистецтва, явища культури загалом, розвивають аналітичне, критичне й творче мислення.

Одним із нових напрямів у сучасному гофманознавстві є дослідження взаємодії та взаємозв'язку різних видів мистецтва: літературного першоджерела (творів Гофмана), музики, котра проникає та звучить у багатьох літературних творах Гофмана і є лейтмотивом усієї творчості письменника. Наукова новизна полягає у комплексному розкритті та узагальненні специфіки відображення теми музики у літературних творах Гофмана. Великий диригент, блискучий інтерпретатор опери Моцарта і Глюка, піаніст і талановитий композитор, автор двох симфоній, трьох опер і низки камерних творів, творець першої романтичної опери «Ундіна», що в 1816 році з успіхом йшли на сцені королівського театру в Берліні... З «Крейслеріаною» у літературу ввійшов образ капельмейстера Іоганна Крейслера – центральна фігура серед створених Гофманом художників-ентузіастів, яким немає місця в затхлій атмосфері німецької філістерської дійсності, образи, що Гофман проніс до кінця творчості, щоб зробити його головним героєм свого останнього роману «Життєві погляди кота Мурра».

Внутрішнє споріднення автора та героя «Крейслеріани» очевидне, образ Крейслера глибоко автобіографічний. У «Життєвих поглядах кота Мурра» Гофман не тільки повідомляє біографію Крейслера, риси своєї біографії, а й приписує йому свої власні музичні твори. Ім'ям капельмейстера Іоганна Крейслера письменник підписує свої музичні рецензії і навіть лист до друзів. Тобто, Іоганн Крейслер – не тільки улюблений герой Гофмана, він – літературний двійник автора[5]. Значення «Крейслеріани» – не тільки в її автобіографічності. Письменник вкладає в неї загальноестетичні погляди й судження з різних питань музики[6].

Гофмана по праву вважають родоначальником німецької романтичної музичної критики. Коло інтересів Гофмана-рецензента дуже широке, у його поле зору потрапляють різноманітні музичні явища: італійська і французька опера, церковна музика стародавніх і сучасних композиторів, творчість Глюка і віденських класиків – Гайдна, Моцарта, Бетховена та ін. Рецензії Гофмана написані у справжній художній формі. Тому цілком природно, що, працюючи над «Крейслеріаною», Гофман включає в неї нарис «Інструментальна музика Бетховена», перероблений із двох рецензій, які були опубліковані в «Загальній музичній газеті» в 1810 і 1813 роках[7].

Гофман був чудовим знавцем музичного мистецтва, мав тонкий смак, володів гострим і вірним критичним чуттям, які він проявляв в оцінці конкретних музичних явищ. Багато висловлень письменника про окремі засоби музичної мови – про значення мелодії, гармонії, про змістовність музичних добутків – не втратили свого значення до наших днів.

Неабияке значення мала творчість Гофмана для іншого німецького композитора-романтика – Роберта Шумана. Шумановські статті і рецензії часто близькі статтям Гофмана і за формою художнього нарису-новели і за пристрастю, і за гостротою суджень. І саме Шуман-музикант, дивно близький за духом до Іоганна Крейслера, створив у своїй «Крейслеріані» геніальний музичний образ гофманівського героя[8].

Музика пронизує прозу Гофмана не тільки як тема, але і як стиль. Насправді душа Гофмана, душа його мистецтва ширше і музики, і літератури: вона – театр, і в цьому театрі є, як ведеться, і музика, і драма, і комедія, і трагедія. Думки Гофмана про музику і становище музиканта в сучасному суспільстві в більшості нарисів вкладені ним у вуста Крейслера, а в деяких викладені безпосередньо від імені автора. Тільки музикант-творець міг так зримо описати процес народження музики, як зробив це Гофман. У схвильованому оповіданні героя про те, «як співають одне одному квіти», письменник пожвавив усі ті почуття, які не раз охоплювали його самого, коли обриси й фарби навколишнього світу починали перетворюватися для нього у звуки.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г. О., Кизенко В. І., Косянчук С. В. [та ін.]. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект :* кол. монографія. Київ : Конві-ПРІНТ, 2018. 260 с. (с. 103).
2. Вербицька О. В. Дослідно-експериментальна робота за темою «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів»: завдання, зміст, етапи, очікувані результати. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 83–89.
3. Савченко М. Науково-теоретичні підходи до розвитку морально-громадянських цінностей учнів у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика :* зб. наук. праць. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 155-167.
4. Гофман Э. Т. А. *Избранные произведения.* В 3-х т. / Вступ. ст. И. Миримского. Москва, 1975.
5. Федоров Ф. П. *Эстетические взгляды Э. Т. А. Гофмана.* Рига : Звайгзне, 1972. 63 с.
6. Жирмунский В. М. Немецкий романтизм и современна мистика. Санкт-Петербург : Ахиота, 1996. 230 с.
7. Бэлза И. Ф. *Исторические судьбы романтизма и музыки. Очерки.* Москва : Музыка, 1984. 200 с.
8. Корзина Н. А. *Стиль прозы Э. Т. А. Гофмана и романтический синтез искусств :* дис. ... канд. филол. наук. Калинин, 1985. – 216 с.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Калиновська Ірина,
аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

Імплементація світової концепції інклюзивної освіти, підтверджена в Україні окремими позиціями чинних Закону України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», вимагає модернізації підготовки кадрів для роботи в інклюзивних навчальних закладах. До кола таких працівників, насамперед, належать психологи, здатні реалізувати психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах. Аналіз наукових джерел сучасних дослідників (Войціх І.[1], Демченко І. [2], Затворнюк О.[3], Миронова С.[4], Супрун Д.[5] та ін.) свідчить, що нині у дослідженнях галузі теорії та методики професій-

ної освіти акцентується увага на підготовці вчителів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. Сфера підготовки майбутнього психолога до роботи в таких закладах потребує докладного вивчення.

Пропонуємо загальну характеристику дослідження професійної підготовки майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах.

Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних джерел дав змогу узагальнити та систематизувати сутність поняття «готовність майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах». Незважаючи на те, що вказана дефініція нині досить широко використовується, серед дослідників немає одностайності у її тлумаченні. Також бракує досліджень щодо формування цього виду готовності майбутнього психолога. Варіативність наявних підходів до тлумачення, структури, показників, умов сформованості готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах ускладнюють розуміння сутності підготовки психологічних кадрів у закладах вищої освіти.

Аналіз різних підходів і тенденцій у вітчизняній і зарубіжній науці дає змогу нам розуміти готовність майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах як систему професійно значущих якостей особистості майбутнього психолога, соціальних установок, мотивації, необхідних для психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах. Робота психолога в інклюзивних навчальних закладах потрактовується нами як супровід учнів з особливими освітніми потребами у школі і розкривається через виокремлення тріади взаємодії: «дитина ↔ батьки ↔ класний керівник» і пріоритетних напрямів роботи (робота з адаптації учня з особливими освітніми потребами у школі; робота з батьками учня з особливими освітніми потребами; взаємодія з класним керівником учня з особливими освітніми потребами).

Структура професійної готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах може бути схарактеризована шляхом аналізу сукупності таких компонентів: мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, особистісного та діяльнісного. Специфіка готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах розкривається через зміст показників. Так, мотиваційний компонент характеризується соціальною обумовленістю навчання майбутнього психолога, інтересом до соціально-психологічних проблем; переважанням просоціальних установок на альтруїзм і працю, прагнення до спілкування суб'єктами освітнього процесу. Емоційно-вольовий компонент готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах представлений високим рівнем розвитку емпатії. Когнітивний компонент – це сформованість уявлень про форми, методи та засоби роботи з учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах. Діяльнісний компонент такої готовності складається зі: здатності висловлювати швидкі і точні судження про учасників освітнього процесу; успішного прогнозування їхніх реакцій у конкретних педагогічних ситуаціях; вияву перспективи стосунків з іншими тощо. Особистісний компонент готовності майбут-

нього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах складають: толерантне ставлення до інших, насамперед – до учнів з особливими освітніми потребами.

Професійно значущі якості особистості майбутнього психолога сприяють ефективній діяльності в інклюзивних навчальних закладах. Структурні компоненти готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах виявляють взаємозв'язок, який позначається на ефективності її формування у процесі професійної підготовки.

Проблема формування професійної готовності майбутніх психологів у закладах вищої освіти до роботи в інклюзивних навчальних закладах не може бути розв'язана лише за допомогою викладання традиційних навчальних дисциплін вказаної спеціальності. Аналіз навчальних планів спеціальності «Психологія» констатує, що знання у галузі інклюзії студенти здобувають лише у процесі вивченні таких навчальних дисциплін: загальна, вікова, соціальна, педагогічна, спеціальна психології; спеціальна педагогіка; основи інклюзивної педагогіки. Отож, рекомендовано уведення додаткового елективного курсу «Основи роботи психолога в інклюзивних навчальних закладах».

Проблема формування професійної готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах знайшла своє розв'язання шляхом створення педагогічних умов: застосування поетапної технології формування вказаної готовності; творчої співпраці викладачів та студентів – майбутніх психологів; інтегративного впливу на всіх суб'єктів інклюзивних навчальних закладів з виокремленням пріоритетних напрямів роботи. Кожна педагогічна умова конкретизувалася певними заходами. Так, перша педагогічна умова передбачала реалізацію технології формування готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах поетапно: формування мотиваційного, емоційно-вольового та особистісного компонентів вказаної готовності шляхом систематичного проведення психолого-педагогічних тренінгів → формування у майбутнього психолога когнітивного компоненту готовності у процесі елективного курсу «Основи роботи психолога в інклюзивних навчальних закладах» → закріплення сформованих у майбутнього психолога якостей, необхідних для психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах. Друга педагогічна умова – спільна науково-дослідницька робота викладачів та студентів (у науковому студентському гуртку; наукового моніторингу інклюзивних навчальних закладів; волонтерської психологічної роботи тощо). Третя педагогічна умова – робота щодо адаптації учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах; робота з батьками учнів з особливими освітніми потребами; взаємодія з класним керівником учнів з особливими освітніми потребами.

Отже, загальна характеристика проведеного нами дослідження розкриває сутність понять: «готовність майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах» та «робота психолога в інклюзивних навчальних закладах»; «структура професійної готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах» (її компонен-

ти). Водночас, схарактеризовано педагогічні умови формування зазначеної готовності майбутнього психолога у закладах вищої освіти.

Подальшого дослідження потребує питання виокремлення дидактичних умов професійної підготовки майбутнього психолога до роботи в інклюзивних навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Войціх І. В. *Формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки :* автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2017. 23 с.

2. Демченко І. І. *Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика :* навч.-метод. посіб. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2014. 160 с.

3. Затворнюк О. М. *Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення :* автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 22 с.

4. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до впровадження інклюзивної освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації:* тези доп. VII Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 252–255.

5. Супрун Д. М. *Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти :* автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 43 с.

УРОКИ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ: КУЛЬТУРНО-МОВНІ ЦІННОСТІ КРАЇНИ ВРАНІШНЬОГО СОНЦЯ У ДІАЛОЗІ КУЛЬТУР

Карпенко Зоя,
учитель-методист японської мови, учитель японської мови Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

У Законі України «Про освіту» визнано міжнародне співробітництво важливою умовою формування у здобувачів загальної середньої освіти, особливо старшої школи, культурно-мовних демократичних цінностей, поваги до традицій та звичаїв партнерів по комунікації[1]. Найефективнішим засобом, що сприяє усвідомленню сучасними школярами свого майбутнього, є вироблення і планування життєвої стратегії. Цього вимагає світ зі своїм прискореним науково-технічним прогресом, що характеризується інформаційною перенасиченістю, глобалізаційними викликами. У цьому контексті вчителі японської мови нашої гімназії розглядають: ситуативні методики на уроках японської мови[2]; вивчення японської мови та культури Японії[3]; життєві цінності та етикет японців[4]; підходи до навчання японської літератури[5], вважаючи це важливими чинниками формування діалогу культур.

Зі свого боку науковці зазначають, що: сучасний світ жадає іншого ставлення до освіти, тож людина повинна безупинно вчитися, навіть професію вона змінює кілька разів упродовж життя, не кажучи вже про необхідність освоювати безліч інших знань і вмінь[6]; становлення нової моделі системи освіти України потребує зміни цілей шкільної освіти, бо за мінливого світу зі своїми викликами розвиток учнів старшої школи має спрямовуватись на розвиток здатності пояснювати явища дійсності, оцінювати прояви соціального і духовного життя, на розуміння їх синерге-

тичного зв'язку[7]; культурологічний підхід до навчальної діяльності уможливлює досягнення вищого рівня сформування культурологічної компетентності особистості як продукту діалогу культур[8 (с. 58)].

Двосторонні зв'язки між Японією та Україною нині набули динамічного розвитку, особливо після Революції Гідності. Саме цей історичний період став ґрунтовним для відновлення національної свідомості, виховання поваги до українського, цінування української мови і традицій. Формування цінностей нового формату у встановленні національної ідентичності та власного державотворення мають спільні риси з уявленням ціннісних орієнтирів японців.

Держави Японія та Україна, які мають політичні, економічні, географічні, релігійні та інші відмінності, таки споріднені прагненням до збереженням власної етнічної самодостатності та національно-культурної самобутності, прояви яких простежуються у всіх сферах життя. Тому у першому звіті Надзвичайного та Повноважного Посла Японії в Україні Шігекі Сумі зазначено, що урядом Японії підтримано реформи в нашій країні та надано допомогу, розмір якої став найбільшим серед інших країн. Адже саме демократичні цінності, свобода слова та права людини, які були задекларовані у новій Конституції Японії після Другої світової війни, визначили пріоритетний економічний розвиток країни та її подальше процвітання.

Процеси глобалізації носять не лише політичний та економічний характер, а й освітньокультурний. Духовну глобалізацію треба взяти за основу міжкультурної комунікації – як зразок толерантного діалогу на різних рівнях. Д. Ікеда та М. Згуровський зазначають, що між націями слід зводити мости на різних рівнях, дуже важливими є дипломатичні канали, політичні діалоги та економічна співпраця, та значну роль відіграють культурні зв'язки, наукові освітні обміни й суто людські контакти[9]. Тому в основі самореалізації української молоді має бути усвідомлення власної місії, принципи якої формуються на засадах суспільних моральних цінностей ще у закладах загальної середньої освіти.

При цьому враховувати сучасні виклики, пов'язані з розвитком країни, на уроках японської мови – першочергове завдання вчителя у Київській гімназії східних мов № 1. Учні 10-11 класів навчаються японської мови за програми, де визначено такі теми: «History of Japan» – «Історія Японії», «Independence of Ukraine» – «Незалежність України», «Japanesereligion» – «Релігія Японії», «An occasion which changes smb's outlook» – «Випадки, що змінюють світогляд», «Environmentissues» – «Проблеми навколишнього середовища», «Humanrelationship» – «Стосунки між людьми», «A disaster» – «Стихійні лиха», «Japanese cuisine» – «Японські страви», «Japanese traditions and festival» – «Свята та традиції Японії», «Awedding» – «Весільна церемонія», «Japanese Literature» – «Література Японії», «The sights of Tokyo» – «Видатні місця Токіо», «Taras H. Shevchenko» – «Т. Г. Шевченко», «Japanese movies, anime» – «Кінематограф Японії», «A Ukrainian flag, anationalanthem, anationalemblem» – «Державні символи України: прапор, гімн, серп».

На уроках японської мови культурно-мовні цінності пов'язуються з питаннями синтезу культур та з віднайденням спільних точок дотику у

налагодженні системи міжлюдських ставлень. Спільною рисою культурно-мовних цінностей, які беруть початок із сімейних традицій та передаються із покоління в покоління, формуються впродовж століть, є національна свідомість, формування якої є важливим на уроках японської мови. Упорядкування даних тем для здобувачів профільної середньої освіти надає можливість розширити лексичний запас через нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями японців. Мета вчителя японської мови – навчити учнів розмірковувати про гармонізацію культурно-мовних цінностей японців, про формування нового світогляду та толерантного ставлення. Тільки на таких загальнолюдських цінностях, актуальність яких дуже гостро відчувається саме для учнів такої вікової категорії, вибудовується структура людських відносин, що забезпечить мирні перспективи подальшого розвитку. Ідейна спрямованість уроків японської мови реалізується через теми, які мають соціальне навантаження, тобто теми, які є актуальними для сьогодення.

Формування культурно-мовних цінностей на уроках японської мови відбувається нероздільно з формуванням ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Процеси глобалізації та інтеграції, в яких зараз Україна бере активну участь, вимагатимуть трансформації свідомості здобувачів освіти, які формують громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19

2. Ісаєва М. Ситуативні методики на уроках японської мови: комунікативна компетенція і цінності. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 116–122.

3. Карпенко З. Мотиваційний розвиток мовних компетентностей здобувачів освіти у процесі вивчення японської мови та культури Японії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 75–79.

4. Кондратьєва Г. Б. Життєві цінності та етикет японців у змісті навчання японської мови старшокласників. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Вид-во НПУ імені М П. Драгоманова, 2014. С. 100–106.

5. Сегеда Ж. Науково-методичні підходи до навчання японської літератури у гімназії. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 168–172.

6. Васьківська Г. О. Людина як об'єкт наукового пізнання у контексті суб'єктивного досвіду старшокласників. *Молодь і ринок.* 2012. № 2 (85). С. 67–71.

7. Косянчук С. В. Формування ціннісно-смислових орієнтацій старшокласників в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти :* зб. наук. праць / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2014. Вип. 8(51). С. 132–136.

8. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

9. Ікеда Д., Згуровський М. З. *Діалоги. Японія і Україна - різні долі, спільні надії.* Київ, 2013. 301 с.

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Карповець Уляна,
студентка Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Цінності є невіддільні від реалій людського буття. Своїм виникненням будь-яка цінність «зобов'язана» потребам людей. Аналіз дефініції «цінність» дає змогу відповісти не тільки на питання, що спрямовує, надихає життєдіяльність людини, а й у який спосіб ця діяльність реалізовуватиметься. Отже, цінності визначають життєві орієнтири людини, реально організовують її життя, забезпечуючи зростання або самопроектування особистості та вказують на людську, соціальну та культурну значущість певних явищ і предметів діяльності.

Водночас, слід зазначити, що для одних людей цінності, що практикуються в суспільстві, є безумовними, і вони цілком усвідомлено орієнтуються на них, організовуючи своє життя, а для інших ці самі цінності можуть бути незрозумілими або, інколи, здаватись формальними. Це, наприклад, етичні цінності: добро, повага до себе та інших, правда, справедливість, дружба та ін. До загальнолюдських цінностей, беззаперечно, можна віднести: цінність людського життя, сенс життя, справедливість, добро, свободу, красу, цінність природи як основи життєдіяльності людини, збереження навколишнього середовища тощо.

Говорячи про пріоритетність для розвитку суспільства моральних цінностей, І. Бех наголошує, що людина може бути ціннісним центром і «мірою всіх речей», якщо вона сповна оволодіває культурно-духовними надбаннями як регуляторами своєї життєдіяльності. Водночас, загальнолюдський ідеал особистості пов'язаний саме зі змістовою характеристикою її ціннісної системи. Філософське бачення цього ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра і Краси. У цьому контексті, як зазначають науковці, важливо ознайомлювати учнів і з міфами різних народів світу, значення яких у житті людини важко переоцінити, адже завдяки міфам пізнається добро і зло, любов і ненависть, дружба і зрада[1]. Отже, система духовних цінностей особистості має включати їх у функції своїх структурних рамок. Розгляд останніх у контексті педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, «по-перше, відповідального етично-змістового наповнення цих моральних категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної духовної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як системи розвиваючої з виділенням головного, системо утворюючого відношення[2 (с. 11)]».

Роль виховання художнім словом підкреслювали Я.-А. Коменський, К. Ушинський, О. Потебня, І. Франко, І. Огієнко, Леся Українка, В. Сухомлинський та ін. Проблеми виховання та розвитку особистості через літературну освіту проаналізовано у працях М. Бахтіна, Т. Завгородньої, Д. Овсяненко-Куликовського, Є. Пасічника, Н. Побірченко, Н. Скрипченко, Б. Сте-

панишина, П. Флоренського, П. Хропко та ін. Питання взаємозв'язку емоційно-чуттєвої сфери і сприймання художнього твору досліджували Б. Ананьєв, В. Асмус, Н. Волошина, І. Зязюн, Н. Миропольська, Л. Проців та ін.[3].

Виховання моральних цінностей у дітей молодшого шкільного віку передбачає поєднання відповідних вимогам початкової школи методів, форм і засобів морального виховання. Тільки за їх органічній єдності можна виховати людину з високими моральними переконаннями, що чітко простежується у досвіді видатного українського педагога В. Сухомлинського. Він прагнув того, щоб уже в молодших школярів за допомогою слова вчителя, прикладу в дитячій душі утверджувались моральні цінності, які існували впродовж тисячолітньої історії народу. Розкриваючи суть моральних цінностей на конкретних прикладах у своїх творах для дітей, педагог розвивав і збагачував духовне життя дитини[4].

У формуванні особистості школяра була і залишається значною роль дитячої літератури. Розвиток учнів засобами художнього слова – одна з найважливіших і складних проблем сучасної школи. За допомогою книг дитина відкриває для себе оточуючий світ, розширює світогляд, знайомиться з новими людьми, з цікавими предметами, вивчає нові явища, події, факти, відкриває нові місця. Роль дитячої літератури визначальна й у сфері естетичного виховання, що передбачає своєрідний синтез педагогічної, освітньої, культурної та самоосвітньої діяльності дітей.

Казка є одним із найкращих засобів формування моральних цінностей у молодших школярів, тому що несе не просто певну інформацію, а викликає в дитини емоційні переживання. Узагалі, художнє слово стає тоді витвором мистецтва, коли несе естетичну цінність, коли між казкою та учнем виникають естетичні взаємини. Саме завдяки цьому контакту відбувається емоційне переживання.

Кожний казковий твір викликає у дитини певні емоції (радість, сум, ненависть, обурення, переживання, біль). Це не просто здатність людини передати ці відчуття, а здатність казки викликати ці почуття.

Методи формування моральної свідомості, використання їх має на меті засвоєння моральних уявлень і моральних понять. Це здійснюють, послуговуючись такими методами:

• роз'яснення конкретних моральних норм і правил. Ведучи мову про них, педагог повинен доступно за формою і змістом розкрити сутність конкретних норм і правил, продемонструвати, до чого призводить ігнорування їх. Важливо проілюструвати це сюжетами з фільмів, казок тощо;

• навіювання моральних норм і правил. Метод ґрунтується на схильності дитини до наслідування і високій емоційності. Особливої уваги потребують несміливі, замкнуті діти, використання навіювання щодо яких може підтримати їх прагнення до активної поведінки, збудити віру у свої сили[5 (с. 18)].

Методи роз'яснення і навіювання реалізуються у формі етичних бесід, за яких відбувається формування основ моральної свідомості. Водночас, діти мають змогу усвідомити, осмислити свій моральний досвід.

Казка вважається частиною краси, тому що сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких немислимі благородство душі, серцева чуйність до людського нещастя, горя, страждання. Можна сказати, що завдяки казці

дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. Казка є джерелом виховання любові до батьків, до друзів, до природи.

Слід розглянути основні види казок[6] – для того щоб зрозуміти, які саме доцільні з погляду морального виховання дитини.

1. *Казки про тварин* є актуальними, оскільки в них висміюються погані риси характеру, вчинки і викликається співчуття до слабкішого чи скривдженого. Такі казки найчастіше змальовують сюжети про добро і зло, розум і дурість, хитрість і прямодушність, героїзм і боягузтво. Казки про тварин найлегше сприймаються семи-восьмирічними дітьми.

2. Чарівна казка – це казка, у якій чітко виражено ідею перемоги людини над темними силами. У таких казках ми маємо дві групи героїв: добрих і злих. Чарівна казка спрямована викликати захоплення добрими героями і засудження злочинців. Найдоцільніше використовувати чарівні казки у віці від 8 років, адже в першому класі учні не так легко сприймають, що таке чари і навіщо їх використовують.

3. *Побутові казки* розповідають про соціальні класи. В них розкривається лицемірство панівних класів і силу звичайного народу. В побутових казках постійно йде протистояння між неробами, егоїстами та спритними, сміливими і розумними людьми, де другі, зазвичай, перемагають і отримують винагороду.

Під час вибору казки необхідно враховувати, яку саме моральну цінність ви хочете висвітлити, який вік у учнів класу, з якими проводитимете виховний процес, та індивідуальні особливості кожної дитини.

Усі необхідні позитивні якості можна розкрити і сформувати на прикладі казок (подій, дій персонажів), адже казка – скарб знань, у ній зібрано народну мудрість. Звертаючи увагу на ґендерні якості героїв, ви зможете виховати відважних, сильних, люблячих чоловіків і ніжних берегинь, у чиїх сім'ях пануватиме взаєморозуміння, любов і працьовитість.

Отже, формування моральних цінностей у молодших школярів це складний безперервний процес, на який впливає як внутрішній стан школяра, так і зовнішні чинники, наприклад, стосунки в родині, у школі з учителем чи однокласниками. Важливо досягти своєрідного соціального партнерства у роботі вчителя та сім'ї, адже лише за таких умов процес виховання гармонізуватиметься на уроках, у позаурочній та позакласній діяльності.

Зміст казки є одним із найлегших для сприймання учнями, тож моральні цінності, закладені в ній, просто й зрозуміло розкривають духовність і антиморальність на прикладі тварин, людей, життєвих ситуацій. Отже, вчитель, аналізуючи разом з учнями казковий твір, природнім шляхом прищеплює учням моральні цінності, призвичаює до норми. Казка може бути основним матеріалом у виховній роботі, а також допоміжним – на якому базуватимуться творчі завдання чи проблемно-пошукові. Важливо, щоб під час роботи з казкою вчитель максимально цікаво розкривав дітям сюжет і давав їм можливість висловлювати свою думку та відстоювати її. Адже лише аналізуючи і обговорюючи, ми можемо дійти спільних висновків.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г. О. Міф як першоджерело пізнання світу і людини. *Українська література в загальноосвітній школі.* 2012. № 4. С. 39–41.

2. Бех І. Д. Моральний розвиток особистості. *Рідна школа*. 2004. № 1.
3. Авдіянц Г. Педагогічний вплив учителів і батьків на формування духовності молодших школярів. *Рідна школа.* 2001. № 1.
4. Бех І. Д. *Особистість у просторі духовного розвитку :* навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
5. Колдунова Я. И. *Моральное воспитание личности школьника.* Калуга, 2007. 197 с.
6. Бойко А. *Педагогічний потенціал національно-культурних традицій.* Київ : Рідна школа. 2013. 515 с.

ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ

Коблик Віталій,
викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

Освітній процес педагогічних закладів вищої освіти є і середовищем, і етапом виховання студентів. Виникнення, становлення, актуалізація чи зміна мотивації у студентів відбувається саме тут: у процесі професійної підготовки. І якщо мотивація передбачає задоволення особистих потреб, то ціннісне ставлення до праці визначається особистісним утворенням, яке характеризує місце трудової діяльності у загальній системі цінностей індивіда. Головним моментом у становленні мотивації виступає той факт, що в ранній юності складаються особливі внутрішні умови, які ставлять її в центр психічного розвитку – зміна внутрішньої позиції, досягнення у сфері самосвідомості. Вираженням мотивації у ранній юності виступають професійні плани, що є спонукальними відносно сьогодення. Також головним надбанням ранньої юності у становленні мотивації виступає перетворення підліткової мрії про майбутню професію на більш реалістичний, націлений на дійсність план дій відносно своєї майбутньої професійної діяльності[1].

Проаналізуємо цінність, яка обумовлює ціннісне ставлення до праці, за різними словниками – це будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, час, гроші, здоров'я тощо, заради якого вона живе. Цінності, як їх презентовано у словниках, – це те, що особливо важливе для людини. Їх усвідомлення та реалізація дають їй можливість сформуватись як особистості, відчути задоволення від праці. Цінність – це, передусім, феномен соціальної свідомості. Кожне явище дійсності має своє естетичне, філософське й етичне значення (тобто, ступінь наближеності до вищих духовних цінностей – Краси, Істини і Добра, які є найабстрактнішими й найдосконалішими втіленнями Красивого, Розумного і Доброго). Цінності набувають соціального сенсу, реалізуються і справляють вплив на свідомість і поведінку особистості лише тоді, коли вони глибоко усвідомлюються і сприймаються особистістю як ціннісні орієнтації в світі людських потреб, – передусім, моральних[2].

Цінність того чи іншого об'єкта визначається у процесі його оцінки особистістю, яка виступає засобом усвідомлення значущості предмета для задоволення її потреб. Принципово важливо зрозуміти різницю між поняттями цінності та оцінки, яка полягає в тому, що цінність об'єктивна. Вона складається у процесі соціально-історичної практики. Оцінка ж висловлює суб'єктивне ставлення до цінності і тому може бути істинною (якщо вона відповідає цінності) і помилковою (якщо вона цінності не відповідає). На відміну від цінності оцінка може бути не тільки позитивною, але й негативною. Саме завдяки оцінці відбувається вибір предметів, потрібних і корисних людині і суспільству.

Згідно з сучасним філософським словником, цінність – сформована в умовах цивілізації та безпосередньо пережита людьми форма їх відношення до загальнозначущих зразків культури і до тих граничних можливостей, від усвідомлення яких залежать здібності кожного індивіду проектувати майбутнє, оцінювати «інше» та зберігати у пам'яті минуле[3]. Це визначення розкриває одну з головних особливостей функціонування цінностей, яка виявляється в існуванні внутрішніх зв'язків людини з навколишньою дійсністю.

Отже, робимо висновки, що процес перебудови свідомості людини і системи її цінностей і ціннісних орієнтацій, стереотипів мислення, звичок, які, за висловом Демократа, є «другою природою людини», відбувається складніше, триваліше, ніж у інших сферах життєдіяльності. Кожний етап такої перебудови має свої особливості, які зумовлюються як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Прогнозування розвитку суспільства навіть на незначний період неможливе без виявлення цих особливостей, їх осмислення й аналізу.

Поняття ставлення як важлива категорія нашого дослідження у педагогіці розглядається як сформована на основі переконань стійка позитивна чи негативна оцінка особою об'єктів матеріального чи духовного світу. Це почуття, які особа відчуває до об'єкта, що спрямовують її поведінку або характер поведінки з ким-, чим-небудь: душевне ставлення до людей, ставлення до життя, ставлення до хворих, ставлення до праці.

Ставлення – філософська категорія або науковий термін, що позначає будь-яке поняття, реальним корелятом якого є певне співвідношення (зв'язок) двох і більше предметів. Ставлення в соціології, психології, антропології – це зв'язок чи взаємодія людей або їх спільнот між собою чи характерна спрямованість їх дій[4].

На основі узагальнення наукових джерел ціннісне ставлення до праці передбачає усвідомлення дітьми та учнівською молоддю соціальної значущості праці, розвинену потребу в трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства, шляхів їх розв'язання, готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації в умовах ринкових відносин, сформованість працелюбності й мобільності як базових якостей особистості.

Виховання у студентів ціннісного ставлення до праці, яке здійснюється у закладах вищої освіти, – це цілеспрямований і систематично здій-

снюваний процес формування відповідного особистісного утворення, яке характеризує місце трудової діяльності у загальній системі цінностей індивіда та проявляється у його бажанні сумлінно, відповідально та активно здійснювати доброчинну трудову діяльність, що є безкорисливою та добровільною.

Отже, на основі аналізу базових понять трактуємо ціннісне ставлення до праці як особистісне утворення, яке характеризує ціннісне ставлення студентів до праці у загальній системі цінностей індивіда та проявляється у його спрямованості на активну предметно-перетворювальну діяльність, у бажанні сумлінно та відповідально працювати за усвідомлення соціальної значущості праці як обов'язку і духовної потреби, як поваги до людей праці, за творчого ставлення до праці.

Список використаних джерел

1. Громкова М. Т. *Психология и педагогика профессиональной деятельности :* учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.

2. Амонашвили Ш. А. Создание человека. Москва : Знание, 1982.

3. *Современный философский словарь* / [под ред. В. Е. Кемерова]. Москва : Панпринт, 1998.

4. *Філософський словник* / [за ред. В. І. Шинкарука]. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАРЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кузіна Оксана,
асистент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Наше сьогодення характеризується стрімким розвитком інформаційних та комп'ютерних технологій, які є невід'ємною частину повсякдення людини. У сучасному світі дитину практично з народження оточують різноманітні технічні ґаджети, які приваблюють її. Інформаційні технології є важливим чинником збагачення інтелектуального та емоційного розвитку дитини, каталізатором її творчих здібностей.

Невпинний темп життя вимагає вміння людини швидко реагувати за складних соціально-політичних умов, тож нашим дітям теж доведеться навчитися швидко, неординарно, креативно діяти у відповідь на певні обставини. А креативність, творчі задатки найповніше розкриваються у театралізованій діяльності. Адже у царині театру дитина почувається найбільш розкуто, природно, має найкращі можливості для реалізації своїх задумів, саме тому питання про орієнтацію на творчий розвиток особистості порушується на всіх освітніх рівнях. Це визнано на державному рівні і закріплено у положеннях «Концепції розвитку педагогічної освіти», в оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти[1].

Як показує практика, без медіаресурсів неможливо уявити сучасний освітній заклад. Проблема використання театралізованої діяльності як повноцінного та ефективного засобу педагогічного впливу на розвиток особистості дитини усвідомлюється педагогами і психологами минулого та сучасності. Зокрема, Л. Артемова, Р. Жуковська, О. Кононко, О. Козлюк, Л. Ма-

каренко, Г. Михайлова, С. Русова[2; 3] у своїх дослідженнях на перше місце висували проблему педагогічної цінності театралізованої діяльності, різні аспекти значення театру у вихованні дитини. Інформаційні технології розглядаються як комплекс навчально-методичних матеріалів, технічних інструментів, а також система наукових знань в навчальному процесі, формах і методах їх застосування для вдосконалення педагогічного процесу (Горвіц Ю., Захарова І., Новоселові С., Дяченко С., Шатрів А.)[4; 5].

Безумовно, складовою сучасного освітнього простору, театрально-ігрового зокрема, є використання комп'ютерних ресурсів, одна з найактуальніших проблем у сучасній дошкільній педагогіці. Використання комп'ютерних ігор забезпечує єдність пізнання, творчості, гри і сприяє розвитку ігрової (виконання ігрової ролі, розгортання сюжету) та дослідницької діяльності (виокремлення проблеми, визначення оптимальних стратегій її розв'язання), «відкриття» складніших способів дій – творчості.

Основна ідея використання медіаресурсів полягає у гармонійному поєднанні сучасних технологій з традиційними засобами розвитку дитини, що дає змогу постійно взаємодіяти з дітьми; передавати інформацію швидше, ніж за використання традиційних засобів; підвищувати ефективність сприйняття матеріалу за рахунок більшої кількості наочного матеріалу. Впровадження мультимедійних презентацій важливо з огляду на наочно-образне мислення дітей дошкільного віку; одночасно використовувати графічну, текстову, аудіовізуальну інформацію; моделювати життєві ситуації, які не можна чи складно показати на занятті або побачити у повсякденному житті.

Особливо значущим є застосування інформаційних технологій у процесі художньо-естетичного розвитку, що забезпечує: формування основ візуальної культури; демонстрацію інформації у грамотно продуманих медіаефектах (в поєднанні «звук-колір-дія-образи») у звичній для сучасних дітей формі; пізнання через експериментування і гру; перенесення акцентів з інформаційних методів на демонстраційні, що відповідає суті мистецтва, а також ідеї естетичного розвитку і віковим можливостям дошкільників.

Сучасна теорія дошкільної освіти розглядає медіаресурс як один з допоміжних засобів розвитку особистості дошкільника. Провідні педагоги і психологи (Бондаренко О., Крутій К., Федоров К., Баженова Л.)[3] одностайні в думці, що дедалі важливішого значення набуває раннє виявлення і розвиток здібностей дітей. Адже саме дошкільний вік є найбільш сприятливим сенситивним періодом для всебічного розвитку дитини. Оскільки гра найбільш природна діяльність у дошкільників, то саме вона в різних її проявах має стати для педагогів дієвим засобом формування особистісних якостей і творчих здібностей дітей дошкільного віку. В основу театралізованих ігор покладено принцип активності й самовираження; ціннісно-орієнтований принцип, за якого емоція виступає як особистісна цінність; принцип симпатії та активності дитини. Тож різнобічний вплив театралізованих ігор на дитячу особистість дає змогу використовувати їх як ненав'язливий педагогічний засіб. Багатогранність театралізованої діяльності є стрижневою в освітньому процесі закладу дошкільної освіти й стимулює розвиток творчої особистості.

Основними завданнями медійних ресурсів у процесі художньо-естетичного розвитку дітей є створення умов для ефективного освоєння дітьми різноманітної «естетичної» інформації; формування візуального мислення, художньо-естетичного сприйняття; ознайомлення з різноманітними естетичними об'єктами; активізація творчої продуктивної діяльності дітей, пізнавальних процесів, інтересів, естетичних здібностей дітей. Для успішного стимулювання емоційного розвитку малят вихователям варто звернути увагу на модернізацію театрально-ігрового простору, обладнати куточки, які безпосередньо сприятимуть емоційному насиченню життя дитини та допоможуть максимально забезпечити умови для формування життєвого досвіду, розвитку емоційної сфери і творчих здібностей. Саме тому потрібно модернізувати дошкільні осередки різноманітними медійними ресурсами як сучасної складової освітнього простору, театрально-ігрового зокрема.

У педагогічному арсеналі слід використовувати презентації нетрадиційних видів театру, рекомендації щодо особливостей їх організації, відеофрагменти виступів, які зацікавлять батьків і дітей. Віртуальні екскурсії можуть використовуватися під час ознайомлення дітей з театром як культурною установою, особливостями деяких приміщень у театрі: каса, гардероб, балкон, костюмерна, гримерна, сцена, зала, ложа, партер тощо. Мультимедійні презентації будуть доречні під час ознайомлення малюків з різноманітними театральними професіями: актор, режисер, костюмер, гример, художник. Ураховуючи особливості використання медіаресурсів театралізований осередок може містити відеофрагменти вистав і фільмів за участю відомих дітям акторів, відеозаписи виступів дітей, афіші та оголошення, книги з ілюстраціями та без них, які підсилюють розвиток уяви, фантазійних і творчих задатків.

Упроваджуючи інтеграцію медіаресурсів у педагогічний процес дошкільного закладу, потрібно враховувати такі педагогічні умови: продуманість їх застосування; розширення пізнавального та естетичного світогляду дітей, а не дублювання змісту, що засвоюється традиційними засобами і методами; накопичення та вдосконалення досвіду пізнання, розвитку творчої і пізнавальної діяльності. Без сумніву, використання медіа в дошкільному закладі дасть змогу модернізувати та підвищити ефективність освітнього процесу, мотивувати дітей до пошукової діяльності, диференціювати навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Список використаних джерел

1. Дитина у світі культури : освітня лінія. Інваріантна складова. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / [наук. кер.: Богуш А. М.; авт. кол.: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Шевчук А. С. та ін. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. Київ, 2012. Спецвип. С. 4–30.

2. Артемова Л. В. *Театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі.* 2-е вид. Київ : Томіріс, 2002. 291 с.

3. Макаренко Л. В. *Театр і театралізована діяльність у сучасному дошкільному закладі освіти :* монограф. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ. 211 с.

4. Дяченко С. В. *Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників :* дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 225 с.

5. Крутій К. Л. Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* 2013. № 3. С. 85–90.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Кузницька Ірина,
магістрант Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ

Становлення ціннісних орієнтацій учнів є актуальною проблемою, оскільки йдеться про розвиток особистості як соціальної одиниці. Економічна й політична нестабільність в Україні, знецінення традицій та звичаїв, руйнування міжпоколінних зв'язків призводить до того, що соціалізація дітей відбувається за несприятливих умов. Культура нації ґрунтується на традиціях, які стають головним джерелом її розвитку. Однак, кожен вид ресурсів необхідно оновлювати, базуючись на основних цінностях. Завдання сучасного виховання полягає у необхідності загальмувати моральну деградацію у суспільстві, поновити соціальні механізми, які підтримують гідність пізнання та творчості, необхідності праці, почесності материнства, поваги старості, добродіяння щодо хворих і знедолених. Виховання має передбачати перехід від споживацького ставлення людини до творчого, адже цінність як ідеал не може мати споживчого виміру.

Оскільки система особистісних цінностей є показником загальної культури людини, важливо створити освітнє середовище, яке сприятиме набуттю мобільності, культури спілкування, ерудованості. Становлення всебічно розвиненої особистості є першочерговим завданням педагогічних працівників в умовах надбання моральних цінностей, духовного зростання. Тому не випадково науковці зосереджуються на проблемі підготовки фахівців у галузі початкової освіти, адже «сучасна освіта має орієнтуватись на широку міждисциплінарну підготовку фахівців на основі ефективних механізмів динамічної комунікативної і міжкультурної взаємодії, що водночас з інваріантними завданнями вищої школи, виводить міждисциплінарну інтеграцію у ряд чинників, здатних протистояти негативним тенденціям і детеріорації технологій підготовки майбутніх учителів. Тут «детеріорація» розуміється в класичному її значенні – позначає те, що погіршує, і навіть псує існуюче (досягнуте, набуте), веде до його «виродження»[1 (с. 33)]».

Формування моральних засад передбачає прагнення до самовдосконалення, цивілізованого спілкування з людьми, свідомого вибору громадянської позиції, розвитку моральних якостей, духовно-моральної культури, розуміння національних і особистісних цінностей, гуманістичного світогляду.

Питання сутності ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, ставлення до них людини знайшли відображення у працях багатьох учених: І. Беха, І. Богданової, А. Богуш, Т. Бутківської, С. Волкової, В. Гринькова,

І. Зязюна, Н. Кічук, З Курлянд, С. Литвиненко, Н. Мойсеюк, Л. Савченко, В. Сластьоніна, Л. Хомич, Є. Шиянова та ін.

Світові й вітчизняні психолого-педагогічні дослідження доводять, що діти різного віку дуже відрізняються за своїми загальними психологічними характеристиками. Це дає підставу говорити про соціально-педагогічні і психологічні особливості, притаманні дітям певного віку. Насамперед, це стосується молодшого шкільного віку, який має низку власних характерних лише для нього психологічних і соціально-педагогічних характеристичних особливостей.

Як зазначає В. Давидов, молодший шкільний вік – це особливий період у житті дитини, який виділено вченими порівняно недавно. Психологічні та соціальні особливості молодшого шкільного віку як початкової ланки шкільного дитинства також ще не можна вважати остаточно сформованими й непорушними для фундаментальної педагогічної науки. Можна лише говорити про найхарактерніші риси цього віку[2 (с. 69)].

Є декілька визначень молодшого шкільного віку. Так, С. Гончаренко стверджує, що молодший шкільний вік – це період життя й розвитку дитини від 6 (7) до 10 років. Розвиток психіки дітей у цей період відбувається здебільшого на основі провідної діяльності – навчання. Молодший шкільний вік – важливий етап у формуванні в дитини ставлення до навчальної діяльності як відповідальної, суспільної значущої праці[3 (с. 214)].

Як зазначає І. Бех, основною особливістю розвитку особистості в молодшому шкільному віці є зміна її соціальної позиції: дитина приступає до систематичного учіння, стає членом шкільного і класного колективів. Змінюються стосунки з дорослими, головним авторитетом серед них стає вчитель[4 (с. 137)]. Діти молодшого шкільного віку, особливо першо- і другокласники, орієнтуються на норми поведінки та цінності вчителя більше, ніж на думки однолітків. Отже, вимагаючи необхідної поведінки від дитини, самим педагогам належить постійно суворо й прискіпливо стежити за своєю поведінкою, бути зразком для дитини[4 (с. 137)].

Цей віковий період є підґрунтям для формування вмінь і навичок, ідеалів та цінностей, на основі яких вибудовується увесь подальший виховний процес.

У цьому віці з'являється можливість для здійснення позитивних змін і перетворень в особистості дитини. Щоб зміни були справді позитивними, сприяли змінам в особистості дитини молодшого шкільного віку, необхідно формувати в неї ціннісні орієнтації[5]. Тому, починаючи з початкової школи, необхідно створювати умови для розкриття дитиною соціального і загального змісту норм моралі, становлення саморегуляції, що сприяє усвідомленню цінності[6 (с. 50)]. Система цінностей, яку визначає для себе особистість, залежить від рівня її розвитку. Передусім йдеться про ввічливість, повагу до батьків, красу природи та мистецтва, тобто – про переживання прекрасного в природі та мистецтві. Саме у цьому віці у школярів активно розвиваються і соціальні емоції: самолюбство, почуття відповідальності, довіри до людей і т.ін. Щоб ці емоції у дитини збагачувалися, вчителеві постійно необхідно коригувати свої педагогічні дії, спираючись на етичні правила, які повинні мати яскраву емоційну забар-

вленість. Саме від характеру емоційного стану залежить успішність процесу формування у дітей молодшого шкільного віку ціннісних орієнтацій, тобто – поступово у процесі залучення до навчання дитина вступає у свідому фазу формування власної особистості.

У дітей молодшого шкільного віку відбувається зміна виду мислення від наочно-образного до абстрактно-логічного, до рівня розуміння причинно-наслідкових зв'язків, а мислення розвивається у взаємозв'язку з мовленням дитини. Отже, коли дитина йде до школи, відбувається перехід у її діяльності – від гри до праці, в її найближчому колі – від сім'ї до колективу, в її внутрішніх особистісних якостях – від несором'язливості до дисципліни і т.ін. Школа стає тим соціальним середовищем, де дитина розв'язуватиме важливі проблеми свого розвитку.

Одним зі шляхів формування ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку є моральне виховання, яке розпочинається задовго до школи. Дитяча довірливість, схильність до наслідування, великий авторитет учителя стають передумовами для формування моральної особистості. Моральне виховання молодших школярів здійснюється в процесі провідної для цього віку навчально-пізнавальної діяльності, що відбувається шляхом включення моральних складових до змісту навчальних предметів. Словом, як зазначають науковці, духовне відродження країни вимагає особливої уваги до світу цінностей молодого покоління, тож підготовлений учитель має володіти технологіями діагностики навчальних і особистісних можливостей учнів, уміти формувати ціннісно-смислові орієнтації, знатися на питаннях збереження і зміцнення здоров'я учнів і забезпечення їх особистісного самовизначення[7].

Отже, можна зробити висновок, що саме на етапі молодшого шкільного віку починає формуватися ядро, база моральної поведінки, моральних почуттів і моральних переконань, що дають змогу дитині орієнтуватися у навколоособистісному просторі. Для сформованості ціннісних орієнтацій важливу роль відіграє робота учителя у процесі навчально-виховної діяльності, яка є складовою процесу соціалізації особистості.

Формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів – це складова процесу соціалізації особистості молодших школярів, яка передбачає становлення особистісного ставлення до довкілля через певну систему цінностей. Цей процес неможливо зробити цілеспрямованим без впливу вчителя і батьків. І хоча вплив сім'ї на дитину молодшого шкільного віку значний, утім почати він не носить цілеспрямованого характеру. Натомість учитель молодших класів може і повинен керувати цим процесом свідомо й цілеспрямовано.

Список використаних джерел

1. Васьковская Г. А. Феномен междисциплинарности vs детериорация системы подготовки будущих учителей. *Хуманитарни балкански изследвания.* Пловдив : «Fast Print Books», 2019. Т. 3. №1(3). С. 33–36. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715262

2. Матвієнко О. В. *Основи виховання моралі у молодших школярів*. Київ : Стилос, 1999. 232 с.

3. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

4. Бех І. Д. *Виховання особистості.* У 2-х кн. Кн 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

5. Ребер Артур. *Большой толковый психологический словарь*. Т. 2 (П-Я). Пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. Москва : АСТ; Вече, 2003. 560 с.
6. Єрмакова С. С. *Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів :* автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2003. 21 с.
7. Косянчук С. Підготовка майбутніх учителів до процесу формування в учнів ціннісно-смислових орієнтацій. *Дидактика початкової школи : реалізація технологічного та компетентнісного підходів :* матер. Міжнар. Інтернет-конф., м. Миколаїв, 10 квіт. 2015 р. / Методичний вісник Науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти [гол. ред. Осадченко І. І.]. Миколаїв : ТОВ «Іліон», 2015. Вип. 1. С. 118–119. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10903

ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ: ПРЕДМЕТНІ ЗНАННЯ І МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Липа Ванда,
учитель-методист, учитель англійської мови гімназії міжнародних відносин № 323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, Україна

Інтеграція національної системи освіти у загальноєвропейську пов'язується з навчанням іноземних мов, що відповідає основним принципам державної освітньої політики в Україні. Загальна стратегія навчання іноземних мов у сучасних умовах визначається потребами суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Цією стратегією є комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням. Для реалізації цієї стратегії учителі гімназії міжнародних відносин № 323 м. Києва на уроках іноземної мови використовують міжпредметні зв'язки як один із засобів формування компетентного випускника нової української школи.

З історії дидактики знаємо, що першим до проблеми міжпредметних зв'язків звернувся Я. А. Коменський, який зазначав, що початкова школа повинна вчити не тільки читанню, письму і лічбі, а й надавати корисний дітям матеріал, який додається до фонду загальних знань. Школа, за його словами, має стати майстернею, де проходить взаємне навчання, обговорення[1]. Досвід методистів свідчить про можливість розв'язання проблеми впровадження міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови. Наприклад, Н. Трубанєва розробила інтегрований курс «Англійська мова і навколишній світ» [2]. М. Мєтьолкіна практично застосувала систему уроків, які спрямовано на реалізацію міжпредметних зв'язків між трудовим навчанням та англійською мовою[3], яка вважає, що особливість навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою як навчальним предметом полягає в тому, що здобувач освіти водночас є суб'єктом двох видів діяльності – навчальної та іншомовної, мовленнєвої.

Серед передових методів у процесі навчання англійської мови значна увага приділяють міжпредметним зв'язкам, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому підході до учнів, що спрямований на розвиток не лише творчого потенціалу, а й на вміння мислити та швидко реагувати, удоско-

налюючи комунікативні навички. «Мовна освіта як мета, процес і результат, за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, – зазначає Г. Васьківська, – має формувати освічену й творчу особистість, котра вміє використовувати здобуті знання в професійних ситуаціях, розуміє, що вдосконалення культури спілкування (особливо – за умов полікультурного суспільства та з огляду на діалог культур) задіює процеси самопізнання, збуджує самоактуалізацію, спрямовує самореалізацію в русло інтеграції, викликаної новітнім інтелектуально-освітнім і науково-технологічним середовищем[4 (с. 34)]». За умови використання міжпредметних зв'язків на уроці підвищується результативність навчання, стимулюється вивчення, розумова та творча активність учнів, підвищується цікавість до вивчення іноземної мови. Словом, як зазначають науковці, міжпредметність і метапредметність уможливлює формування цілісної біопсихосоціокультурної особистості, є інструментами розвантаження та оптимізації навчальних програм[5].

Водночас дослідники теорії використання міжпредметних зв'язків стверджують, що для роботи за новими підходами необхідно змінити свої особисті підходи до навчання: потрібно бути компетентним, креативним, ефективним творцем уроку. Коли в учня і вчителя з'явиться досвід подібної роботи, то уроки проходитимуть набагато легше, цікавіше, а підготовка до них не забиратиме багато часу. Міжпредметні зв'язки у вивченні мови суттєво підвищують рівень викладання, сприяють вихованню всебічно розвиненої компетентнісно спрямованої особистості, яка зможе здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності. Викладання знань з урахуванням міжпредметних зв'язків допоможе вчителеві розкрити єдність між теорією мови і практикою її застосування, повно та всебічно показати гімназистам широку сферу функціонування мови, сприятиме підготовці їх до розуміння, а згодом і розв'язання сучасних завдань на основі застосування мовленнєвих умінь.

Учителі гімназії на уроках іноземних мов активно застосовують міжпредметні зв'язки як один із засобів формування конкурентоспроможного випускника. Викладання іноземних мов у гімназії здійснюється у взаємодії вивчення англійської мови з французькою та німецькою мовами. Активно впроваджуються елементи Оксфордської і Кембриджської методик навчання іноземній мові. Використовуючи міжпредметні зв'язки, учні готують постери (малюнки, схеми, аплікації, використовують фото членів родини, роблять підписи, які застосовують як опори при мовленні). На уроках постійно застосовуються різноманітні усні та письмові вправи, тестові завдання, ігри, пісні, лічилки.

Працюючи за темою «Travelling», Учителі гімназії спонукають учнів до висловлювання своїх вражень, почуттів та емоцій від мандрівок; до аргументування власної точки зору; організовують на уроці парну, групову роботу, здійснюючи міжпредметні зв'язки з географією, економікою, історією, основами здоров'я; формують лінгвістичні, соціокультурні, мовленнєві, загальнонавчальні компетентності. Цікавою для учнів є тема «Modern Technology». Вони залюбки дають характеристику сучасним гаджетам, визначають їх переваги та недоліки, акцентуючи увагу на безпе-

ку в Інтернеті. Учителі іноземної мови заохочують учнів до активного обміну інформацією в усному та писемному мовленні; у такий спосіб здійснюються зв'язки з предметами: інформаційні технології, охорона здоров'я, фізика, що дає можливість набувати в процесі роботи на уроці лінгвістичних, мовленнєвих, загальнонавчальних компетентностей.

Англійська граматика логічна та цікава для розуміння, коли учителі використовують аналогії з граматикою української мови. Так, пояснюючи учням таке граматичне явище як Present Participle та Past Participle, вчителі використовують граматику української мови, оскільки Present Participle відповідає граматичним ознакам дієприкметника активного стану теперішнього часу та дієприкметнику недоконаного виду; Past Participle – відповідає українському дієприкметнику пасивного стану минулого часу. Тому вчителі, опрацьовуючи цей граматичний матеріал, використовують зв'язок з українською мовою, формуючи в учнів лінгвістичні компетентності.

На уроках англійської літератури, при вивченні балади Роберта Стівенсона «Вересовий трунок» учні ознайомлюються з особливістю шотландської легенди, її бекграундом, з інтонаційним малюнком, мелодикою при читанні; аналізують художні прийоми в українському перекладі та оригіналі з метою розкриття образів балади, тим самим реалізуються міжпредметні зв'язки із зарубіжною літературою, історією, географією, українською мовою та літературою.

На уроках країнознавства учні вивчають історію, культуру, традиції та звичаї Англії, отримують знання про культурні реалії народу певної країни, пов'язаних з минулим та сучасністю, умовами життя, нормами поведінки, традиціями, звичаями та соціальними правилами. Учителі спонукають учнів до застосування проектних технологій, формуючи проектне мислення, яке передбачає співпрацю в команді, вміння презентувати свої результати, формуючи такі компетентності як соціокультурну, мовленнєву, лінгвістичну, ініціативність і підприємливість.

Викладаючи англійську та американську літературу в 10-х та 11-х класах, учителі стимулюють інтерактивні методи роботи: дискусію, обговорення, пошук різних джерел інформації, висловлення думок що дає можливість розвитку в учнів лінгвістичних, мовленнєвих, соціокультурних компетентностей.

В умовах сучасного середовища потребу у формуванні готовності до іншомовного спілкування з зарубіжними партнерами відчувають фахівці економічної, виробничої, наукової, маркетингової, інформаційної сфери. Тому у гімназії приділяється увага розвитку ділового англійського мовлення, де широко використовуються міжпредметні зв'язки. Для оволодіння мовленнєвою компетентністю у сфері ділового спілкування та збагачення лексичного запасу через розширення ситуацій спілкування, вчителі на уроках ділової англійської мови заохочують своїх учнів до участі в ділових та рольових іграх, які допомагають підвищувати самооцінку, здійснюючи МП з географією, економікою, риторикою, основами здоров'я. На уроках французької мови, подорожуючи разом з героями казок Шарля Перро, учні вивчають культурні реалії Франції; знаходять схожі та відмінні риси в культурах українського та французького народів, звичаях та традиціях, стилях життя, фор-

муючи мовленнєву, соціокультурну компетентності. На уроках німецької мови, пояснюючи граматичні явища, вчителі спираються на англійську та українську мови. Вивчаючи Німеччину, учні ознайомлюються з її географічним положенням, історією, культурою народу; набувають життєво важливі мовленнєві компетентності при зустрічі з носіями мови.

Отже, на уроках французької та німецької мов застосовуються міжпредметні зв'язки з англійською та українською мовами, зарубіжною літературою, географією, економікою, історією, що сприяє розвитку конкурентоспроможності випускника у сучасному інтерактивному середовищі. Результатом використання міжпредметних зв'язків є творча співпраця учителя та учнів, їх самореалізація та самовдосконалення на уроках іноземної мови в умовах створення ефективного інноваційного середовища в гімназії.

Список використаних джерел

1. *За:* Швець Є. С. Впровадження міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови в початковій школі. URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_51/27.pdf

2. Трубанева Н. Н. Интегрований курс «Англійська мова і навколишній світ»для початкової школи. *Иностранный язык в школе*. 1990. № 2. С. 16–21.

3. Мєтьолкіна М. О. Конструювання з паперу в навчально-виховному процесі з англійської мови в 1-му класі. *Рідна школа*. 2002. № 8-9. С. 38–41.

4. Васьківська Г. О. Формування комунікативної компетентності особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2016. Вип. 1(303). Т. 1. С. 33–38.

5. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Майор Ольга,
учитель початкових класів, магістрант Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Модернізація навчальних закладів, поява нових їх типів і різних форм власності потребують створення адекватних моделей управління, які базуються на засадах сучасного наукового менеджменту. Актуальною з цих позицій постає і проблема якості та ефективності науково-методичної роботи.

Науковці виокремлюють низку принципів забезпечення навчання: варіативність та альтернативність освітніх програм, технологій навчання і методичного забезпечення освітнього процесу; гнучкість змісту і форм; діагностично-прогностичну спрямованість процесу виявлення здібностей учнів з метою їх оптимальної орієнтації на профіль навчання; наступність і неперервність між допрофільною підготовкою, профільним навчанням, професійною підготовкою; розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, за інтересами, потребами, здібностями, нахилами[1]. Вирішення питань, що стосуються управління як форми зв'язку теоретичних моделей і практич-

них рішень, постає як дійовий засіб, за якого відбувається взаємоузгодження теорії і практики[2].

Питання змісту та організації методичної і науково-методичної роботи знайшли відображення у працях Т. Гриценко, Р. Гуревич, Г. Данилової, Н. Дудніченко, А. Єрмоли, Н. Житнік, А. Зубка, Н. Комаренко, А. Литвина, С. Мартиненко, Н. Михайловської, О. Остапчук, В. Семенюка, О. Сидоренко, В. Стельмашенка, Л. Сушенцевої, де приділено увагу обґрунтуванню організаційних і педагогічних умов, створення яких сприяє підвищенню результативності освітнього процесу у молодшій школі.

Структура управління науково-методичною роботою складається із взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів, які відповідають цілям і завданням, що стоять перед школою та втілюються у різних формах, методах і засобах[3 (с. 29)].

Основні завдання і зміст управління науково-методичною роботою у закладах загальної середньої освіти охоплюють такі напрями: аналіз умов забезпечення психофізичного здоров'я учнів, стану викладання предметів, підготовку рекомендацій щодо увідповіднення їх державним стандартам освіти; створення організаційних умов для безперервного вдосконалення фахової освіти і кваліфікації педагогічних працівників; організація вивчення якості забезпечення освітньо-виховного процесу кадрами з відповідною педагогічною освітою; керівництво роботою методичних кафедр, комісій та координація їх діяльності; проведення методичних заходів, спрямованих на розвиток творчих можливостей педагогів, вивчення, узагальнення й поширення перспективного педагогічного досвіду; апробація та введення нових освітніх технологій і систем; створення умов для збереження, систематичного поповнення та ефективного використання методичного фонду літератури, аудіо- та відеоматеріалів; координація змісту управління науково-методичною роботою зі змістом діяльності методичних і науково-методичних установ регіону[4 (с. 85)].

З погляду О. Половенко, А. Постельняк рівень науково-методичної роботи визначається насамперед рівнем освітнього процесу та залежність від чіткого побудованого управління методичною роботою[5 (с. 19)].

Кожна підсистема управління науково-методичною роботою, тобто кожний його структурний елемент (творчі, динамічні групи, семінари, конференції тощо) має своє специфічне завдання. Будь-який структурний елемент «працює» на реалізацію проблеми та на підвищення майстерності окремого вчителя й усього педагогічного колективу.

Науково-методична рада як професійний колективний громадський орган посідає чільне місце в структурі управління науково-методичною роботою. В компетенції науково-методичної ради – організація роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розвитку їх творчої ініціативи, впровадження досягнень науки і передового педагогічного досвіду, взаємодія з науковими установами, громадськими організаціями тощо [3 (с. 30)].

Ще однією масовою формою управління науково-методичної роботи є *педагогічні читання,* які мають на меті аналіз, осмислення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду й проводяться з актуальної педагогічної тематики. Педагоги впродовж певного періоду працюють

над окремими темами проблеми і на педагогічних читаннях доповідають про результати свого дослідження[6 (с. 23)].

Ефективною формою управління науково-методичною роботою є й *науково-практична конференція* для вивчення й узагальнення передового досвіду. З темою конференції педагогічну громадськість ознайомлюють заздалегідь. На пленарному засіданні розглядають основні питання проблеми, яка виноситься на обговорення, а під час роботи секцій обговорюють більш конкретні питання, відвідують уроки та заходи. На підсумковому пленарному засіданні заслуховують звіти керівників секцій, обговорюють і приймають рекомендації науково-практичної конференції з даної проблеми[6 (с. 24)].

Завдання *творчих груп* – розв'язувати актуальні проблеми (особливості роботи за новою програмою, підручником, створення на уроці проблемних ситуацій тощо), які є новими в педагогічній теорії і практиці. До їх складу входять теоретично підготовлені, досвідчені, творчі вчителі (8–10 осіб)[6 (с. 27)]. *Індивідуальні форми* управління науково-методичною роботою (взаємовідвідування уроків, стажування, консультація, атестація, самоосвіта) використовуються для задоволення потреб і конкретних запитів педагогічних працівників. Їх вибір залежить від рівня освіти, професійної компетентності, індивідуальних можливостей педагогічних працівників. *Самоосвіта* здійснюється за індивідуальними планами, зміст яких має зв'язок з проблемою, над якою працює весь педагогічний колектив, сприяє удосконаленню й розширенню психолого-педагогічних знань та умінь, підвищенню власної професійної майстерності[3 (с. 34)].

Добре налагоджене *взаємовідвідування уроків* (виховних заходів) сприяє перенесенню кращих методів роботи одного педагога в практику діяльності інших, надихає на пошук нових методів навчання, виховання. Порівняння власного досвіду з досвідом колег дає можливість критично оцінити різні варіанти досягнення мети.

Атестація педагогів – індивідуальна форма управління науково-методичною роботою, що здійснюється спеціальною атестаційною комісією з метою визначення відповідності педагогічних працівників обійманій посаді, рівню кваліфікації: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії, а також педагогічні звання: старший учитель, учитель-методист, педагог-організатор-методист та ін.[3 (с. 35)].

Слід зазначити, що ефективна методична робота неможлива без наявності вільного часу в педагогів. Забезпечення вчителя вільним часом є важливою умовою розвитку його творчості. Для цього керівникам навчальних закладів необхідно проаналізувати оптимальність навантаження кожного педагога та виділити їм час на самовдосконалення. Управління науково-методичною роботою у закладі загальної середньої освіти відбувається на основі врахування сучасних тенденцій системи освіти, післядипломної педагогічної освіти, інноваційних пошуків і досвіду, урахування ресурсів можливостей закладу.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Організаційно-педагогічні умови профільного навчання. *Молодь і ринок*. 2013. №5(100). С. 19–24.

2. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. моногр. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

3. Гуменюк В. В. *Науково-методична робота з педагогічними кадрами*. Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2011.

4. Дивак В. В. *Організаційно-педагогічні основи методичної роботи* Київ : УШКККО, 1995. 180 с.

5. Половенко О. Постельняк А. *Аналітична діяльність методиста*. *Методист.* 2012. № 1. С. 17–20.

6. Даниленко Л. *Менеджмент інновацій в освіті*. Київ : Шкільний світ, 2016. 120 с.

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Масловська Людмила,
учитель-методист української мови та літератури, учитель української мови та літератури Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Сучасний етап розвитку становлення Нової української школи характеризується інтенсивними пошуками нового в теорії та практиці освітнього процесу, в управлінні педагогічною інноватикою. Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних і нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Продуктом творчого пошуку є як нові освітні технології, оригінальні виховні ідеї, форми й методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічний продукт інновацій – зростання педагогічної майстерності вчителя, рівня його культури, мислення, світогляду. Саме інноваційні процеси є механізмом інтенсивного розвитку школи і педагогіки.

Розвиток сучасної освітньої системи ставить безліч питань щодо змісту й організації навчання української мови (літератури) й методичного забезпечення їх викладання. Важливою проблемою є пошук оптимальних шляхів зацікавленості учнів до навчання, спонукання до творчості, самостійності, підвищення розумової активності. Інноваційні методи в навчанні мови та літератури – також важлива проблема сучасної школи[1; 2]. Тож поряд із традиційними формами навчання останнім часом використовуються нетрадиційні, або нестандартні та інтерактивні методи роботи. Це, зокрема, уроки-семінари, заліки, лекції, конкурси, мандрівки, бінарні уроки, заняття-конференції, диспути, свята, уроки-казки, тематичні ігрові уроки, завдяки яким учні швидше і якісніше засвоюють програмовий матеріал.

В Україні розроблено науково-методичні матеріали щодо впровадження інноваційних технологій навчання української мови й літератури. Все більшого визнання й поширення набуває проектна діяльність. Проектна технологія дає можливість учителеві застосувати інтерактивні вправи і змінити роль авторитарного транслятора готових ідей на натхненника інтелектуального і творчого потенціалу учня[3 (с. 154)].

Методика проведення нестандартних уроків є невід'ємним компонентом сучасної системи освіти. У навчально-методичному посібнику І. Підласого «Педагогіка» перелічується 36 типів нестандартних занять (урок-гра, урок-рольова гра, урок-діалог, бінарний урок та ін.). В. Щеньов

пропонує класифікувати нестандартні уроки, доповнивши типологію «класичного» уроку. Наприклад, уроки-вікторини, захист проектів тощо відносять до групи уроків контролю знань, а уроки-конференції – до уроків формування нових знань. С. Кульневич і Т. Лакоценіна виокремлюють такі групи нестандартних уроків: уроки зі зміненим способом організації (лекції, захист ідей, урок взаємоконтролю); уроки, пов'язані з фантазією (урок-казка, театралізований урок); уроки, що імітують якінебудь види діяльності (урок-екскурсія, урок-експедиція); уроки з ігровою змагальною основою (вікторина, КВК); уроки з трансформацією стандартних способів організації (семінар, залік, урок-моделювання); уроки з оригінальною організацією (урок-взаємонавчання, урок-монолог); уроки-аналогії певних дій (урок-суд, урок-аукціон); уроки-аналогії з відомими формами й методами діяльності (урок-диспут, урок-дослідження).

Незважаючи на таке різноманіття, для більшості нестандартних уроків, як правило, характерні: колективні способи роботи; цікавість до навчального матеріалу; значна творча складова; активізація пізнавальної діяльності; партнерський стиль взаємовідносин; зміна ролі вчителя; нестандартні підходи до оцінювання та ін.[4 (с. 11)].

Нестандартний урок максимально стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу школярів. Ефективність у навчанні забезпечує систематичне застосування дидактичних ігор – ігор, ігрових ситуацій, що використовуються в освітньому процесі з метою розвитку інтелекту, пізнавальної активності, творчого мислення учнів, спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації. У зв'язку з цим учителі намагаються поєднати весь навчальний матеріал «наскрізним» сюжетом, застосовуючи імітаційне моделювання ситуацій. Як правило, це ділові стосунки у виробничому колективі. Наприклад, програються ситуації: «Прийом на роботу», «Перший робочий день», «Прийом відвідувачів», «Нарада» і т.п. Такий підхід зацікавлює учнів, формує в них професійно важливі комунікативні уміння, оскільки навчання відбувається через дії, максимально наближені до реальних умов ділового спілкування[5 (с. 46-47)].

Вивчаючи синтаксис, можна дати завдання на творче конструювання, і учням зі слів будуватимуть речення й підкреслюватимуть члени речення. Проводячи урок-подорож на тему: «Складні випадки правопису апострофа», учням 10 класу можна дати завдання – скласти кілька речень про країну, в якій вони мріють побувати, увівши в ці речення слова з апострофом.

Ретельно готуватися до кожного уроку, продумувати хід заняття, добирати ефективні методи й прийоми – означає осучаснювати педагогічні технології. Так, новий матеріал із мови я подаю дітям у вигляді блок-схем, таблиць, малюнків, пірамід і т.п. Починаючи вивчення теми, ми з учнями індивідуально, у групах чи фронтально обговорюємо, аналізуємо навчальний матеріал. Основні поняття з теми фіксуємо в опорних конспектах, а потім засвоюємо шляхом неодноразового повторення, добираємо приклади. Вважаю, що урок вивчення нового матеріалу можна умовно поділити на два етапи: І-й – бесіда, в якій переплітаються мотивація навчальної діяльності, актуалізація опорних знань, засвоєння нового матеріалу (з підручника і слів учителя); ІІ-й – повторний виклад матеріалу, розповідь за опор-

ним конспектом (стисло, доступно, в логічній послідовності відтворюються вже відомі учням вузлові питання теми, пов'язані з опорним конспектом; учні «малюють» основні теоретичні поняття у вигляді структур, матриць, пірамід, нерідко у зошитах з'являються «сонечка», «хмарки», «чарівні квіти»). Морфеми, а точніше їх умовні позначки, зображуємо у «зоряному небі» (рис. 1). Під час ознайомлення з класифікацією речень колективно склали картину з хмаринок (рис. 2).

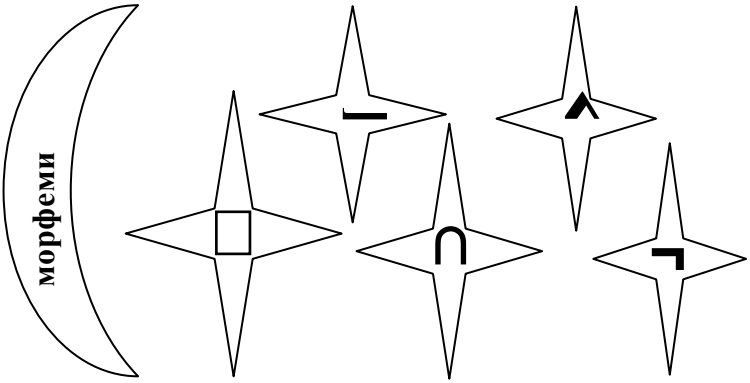

Рис. 1. **Зображення морфем**

Упровадження інформаційно-комп'ютерних технологій сприяє: розвиткові творчих та естетичних здібностей, формуванню навичок самостійної роботи, постійному зацікавленню школярів навчальним предметом. Звісно, такі здібності учнів підвищують ефективність уроку. А використання інтерактивних методів на уроках мови та літератури дає можливість учням: учитися критично мислити; раціонально планувати свою діяльність; відстоювати власні ідеї; приймати продумані рішення; моделювати життєві ситуації; формувати ціннісне ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, культурної цінності народу; розвивати інтелектуально-креативні здібності[4 (с. 15)]. З викладеного можна зробити висновок: сучасний урок рідної мови (літератури) – плід майстерності й творчості вчителя-словесника, його професійності, ґрунтовних знань рідної мови, літератури, історії, мовознавства, народознавства, його патріотизму[6 (с. 192)]. Отже, інтерактивне навчання відіграє важливу роль як для учня, так і вчителя. Така робота розвиває в дітей навички аналізу та синтезу, вміння виділяти головне в теоретичному матеріалі. Водночас увага акцентується на необхідності вивчення певних наукових понять.

Схарактеризований підхід дає змогу практикувати систему уроків різного типу в межах однієї теми, вивільняє час для розв'язання учнями системи усних і письмових завдань, спрямованих на саморозвиток особистості, формування мовленнєвої компетентності. Багаторазове повторення матеріалу в найрізноманітніших формах, групування й подача матеріалу у вигляді блок-схем довели, що навчання під силу всім. Така система робо-

ти спрямована на комплексний розвиток творчої особистості учня. Саме тому використання й проведення різних нестандартних уроків є найефективнішим засобом для організації колективної пізнавальної діяльності здобувачів освіти, що сприяє досягненню високих результатів у роботі.

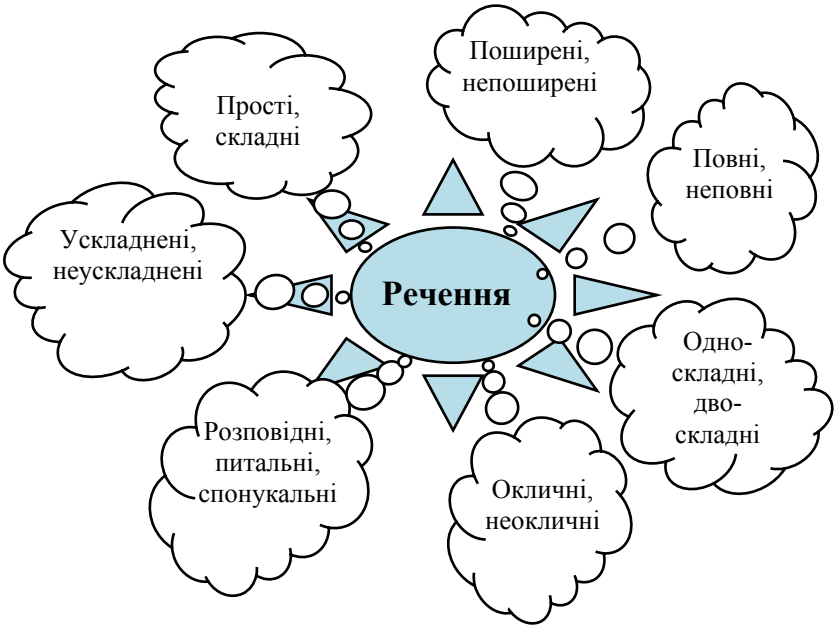

Рис. 2. **Класифікація речень у нестандартній формі**

Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування вольових та інтелектуальних сфер, дає відчуття потреби у самоосвіті, формує стійкий інтерес до предмета, сприяє розвитку творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Цінько С. Інноваційні методи в навчанні рідної мови. *Українська мова та література*. 2007. № 2. С. 9–13.

2. Ходорич О. Інноваційні педагогічні технології на уроках світової літератури як ефективний засіб формування ключових компетентностей старшокласників. *Дидактика: теорія і практика :* зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 151–154.

3. Когут О. *Інноваційні технології навчання.* Тернопіль : Астон. 2005. 200 с.

4. Колток Л., Годкевич Л., Герега Т. Використання інтерактивних методів. *Бібліотека шкільного світу*. Київ : Ред. Заг. пед. газет. 2004. С. 10–20.

5. Масловська Л. Г. Роль нестандартних уроків української мови та літератури у формуванні предметної й ключових компетентностей. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 44–49.

6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. та ін. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання :* наук.-метод. посіб. Київ : А. С. К., 2003. 192 с.

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: РОЛЬ І ФУНКЦІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Маханькова Вікторія,
методист методичного кабінету відділу освіти, молоді та спорту Новослобідської сільської ради, Путивльський район, Сумська область, Україна

Шлях європейської інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін у різних сферах життя нашої держави. Саме тому останніми роками відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів. Значним поступом стало схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», яка орієнтована на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможності в європейському та світовому просторі, виховання покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний вибір, матиме необхідні компетентності для навчання впродовж життя[1]. Отже, одним із державних пріоритетів в освіті визначено особистісно-орієнтоване навчання і виховання, що вимагає психологізації освітнього процесу шляхом підвищення психологічної компетентності всіх його учасників: учнів, учителів, батьків. Зі зміною ролі вчителя нова роль покладається і на практичного психолога. Психологічна служба системи освіти має функціонувати як єдина система, що сприяє створенню умов для когнітивного й соціального розвитку особистості, збереження психічного здоров'я й надання психологічної підтримки всім учасникам освітнього процесу[2].

Необхідно створити всебічно розвинену систему зі зміною підходів до ролі та роботи психолога у школі, визначивши нові завдання спеціаліста у закладі освіти. Практичний психолог у закладі освіти має забезпечити своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, ґендерних та інших індивідуальних особливостей, сприяти створенню умов для виконання освітніх та виховних завдань закладу освіти. Психологічний супровід – важливий компонент як допрофільного, так і профільного навчання[3], тож метою діяльності психологічної служби системи освіти є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу[4].

Оскільки основними складовими концепції Нової української школи є орієнтація на учня, виховання на цінностях та педагогіка партнерства, заклад освіти має стати більш відкритим для батьків та громадськості, тому фахівцям психологічної служби необхідно позитивно налагоджувати тісну співпрацю школи з батьками, що сприятиме створенню навколо учнів атмосфери довіри, взаєморозуміння, підтримки та єдиних вимог[1]. Необхідно вжити заходів щодо підвищення рівня обізнаності педагогічної та батьківської громадськості з питань діяльності психологічної служби, формувати психологічну культуру всіх учасників освітнього процесу, формувати у

педагогів психологічну готовність до змін та інновацій, створювати сприятливі умови щодо адаптації першокласників до нових умов навчання.

Створення інклюзивних та спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти ставить перед фахівцями психологічної служби питання про налагодження взаємодії зі спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів у системі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами дошкільного та шкільного віку, про забезпечення психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами[5]. Упровадження концепції «Нової української школи» передбачає створення безпечного освітнього середовища. Тож школа має забезпечувати захист і запобігати загрозам життю та добробуту дітей, мотивувати їх бути готовими до небезпек тощо. На психолога покладається надання психосоціальної підтримки дітям, що сприятиме розвитку життєстійкості/стресостійкості, психосоціостійкості, почуття соціальної згуртованості і безпеки[6].

Спостереження показують, що у закладах освіти поширеним явищем є міжособистісні конфлікти, що зумовлює необхідність профілактики різних форм насильства серед учнів шляхом упровадження відновних практик, програм соціально-педагогічної і психологічної роботи з профілактики насильства і конфліктів в учнівському середовищі з використанням медіації. Тож метою психолога в закладі освіти є формування ненасильницької поведінки, вміння уникати конфліктів, а за їх виникнення – не дати перерости у насильство[7].

Зважаючи на необхідність розвитку соціальної компетентності та вміння працювати в команді особливого значення набуває формування емоційного інтелекту, здатності розумітися на своїх і чужих почуттях, зважати на оточуючих і будувати з ними стосунки на основі довіри і співпереживання.

На нашу думку, основними завданнями психологічної служби мають бути: збереження та зміцнення психічного і соціального здоров'я; сприяння особистісному, інтелектуальному, фізичному і соціальному розвитку здобувачів освіти шляхом доповнення сучасних методів навчання та виховання ефективними психолого-педагогічними технологіями; сприяння зростанню рівня психологічної безпеки; надання психологічної і соціально-педагогічної допомоги всім учасникам освітнього процесу. Отже, основними функціями психологічної служби у Новій українській школі є:

• діагностично-прогностична – психолого-педагогічне вивчення, оцінка особливостей діяльності, чинників становлення особистості, її індивідуального розвитку;

• організаційно-методична – визначення мети, завдань, стратегії, планування діяльності психологічної служби та координація взаємодії учасників освітнього процесу;

• корекційно-розвиткова – система впливів, спрямованих на подолання визначених проблем, труднощів, шкідливих звичок, негативних емоційних станів тощо у здобувачів освіти; здійснення психолого-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, подолання різних форм девіантної поведінки;

сприяння розвитку освітніх, інтелектуальних, загальних, спеціальних та соціальних здібностей, формування мотивації до освітньої діяльності у здобувачів освіти; надання психолого-педагогічної допомоги здобувачам освіти з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності;

• консультативна – допомога у розв'язанні проблем щодо розвитку, виховання, навчання та формування психологічної і соціальної компетентності учасників освітнього процесу;

• просвітницько-профілактична – поширення психологічних знань, виявлення фактів порушення прав дитини, вжиття заходів щодо подолання негативних чинників, які впливають на життєзабезпечення дитини, її моральний та соціальний розвиток, профілактика та попередження негативних впливів, пропаганда здорового способу життя;

• соціально-захисна – здійснення соціально-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу, які опинилися у складних життєвих обставинах, перебувають у кризових ситуаціях (постраждали від соціальних, техногенних, природних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси, переселення, зазнали насильства тощо); захист конституційних прав і статусу, законних інтересів здобувачів освіти[4].

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що фахівцям психологічної служби освітніх закладів необхідно усвідомити свою важливу роль у період змін та впровадження інновацій у систему освіти, організувати такий психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, за якого всі його суб'єкти зможуть справді якісно розкрити свій освітній потенціал. У контексті радикального оновлення системи освіти психологічна служба сучасного закладу освіти, як ніколи, покликана сприяти поліпшенню умов для розвитку кожного суб'єкта освітнього процесу, здійснювати психологічну підтримку й надавати допомогу учням, учителям, батькам.

Список використаних джерел

1. *Концепція Нова українська школа.* URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. *Психолог у НУШ: радісно та впевнено руш! Путівник психолога в Новій українській школі* / [заг. ред. Є. В. Афоніна, О. О. Заріцький, Н. В. Міщенко. Краматорськ : Витоки, 2018. 250 с.

3. Сахно О., Іванова Ю. Психологічний супровід допрофільної підготовки та профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 171–177.

4. *Положення про психологічну службу у системі освіти України.* Затверджено наказом МОН України від 22.05.2018 № 509. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18

5. План заходів Міністерства освіти і науки України щодо розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2020 року. Затверджено наказом МОН України від 08.08.2017 № 1127. URL: https://imzo.gov.ua/2017/08/08/nakaz-mon-vid-08-08-2017-1127-pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrajiny-schodo-rozvytku-psyholohichnoji-sluzhby-systemy-osvity-ukrajiny-na-period-do-2020-roku/

6. *Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах :* навч.-метод. посіб. / [заг. ред. Чернобровкін В. М., Панок В. Г.]. Київ : Університетське вид-во Пульсари, 2017. 208 с.

7. *Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти.* Київ : ФОП Нічога С. О., 2018. 174 с.

МАРКЕТИНГОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Миленкевич Юлия,
старший преподаватель ГУО «Гродненский областной институт развития образования, магистрант кафедры педагогики и социальной работы УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы», г. Гродно, Беларусь

Стратегическая цель устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь – формирование качественной системы образования, которая отвечает потребностям экономики и соответствует развитию страны[1]. Ведущим учреждением, обеспечивающим качественное повышение квалификации педагогов Гродненской области, является ГУО «Гродненский областной институт развития образования» (ГрОИРО).

В теории маркетинга «коммуникативный процесс принято рассматривать как интерактивный диалог между компаниями и их потребителями, осуществляющийся на стадиях подготовки к продаже, самой продажи, покупки товара и дальнейшего распоряжения[2 (с. 393)]».

Маркетинговые коммуникации И. Рубанова рассматривает как «целенаправленную деятельность по регулированию рыночной стабильности посредством информационных технологий, элементов продвижения, рекламы, PR с учетом влияния закономерностей и тенденций на рынке образовательных услуг[3 (с. 5)]».

Маркетинговые коммуникации как двусторонний процесс характеризуют Ю. Абабков и Г. Павлова, «с одной стороны предполагается воздействие на целевые и иные аудитории, а с другой – получение встречной информации о реакции этих аудиторий на осуществляемое учебным заведением воздействие[4 (с. 79)]». Единство этих составляющих представляет собой систему маркетинговых коммуникаций. Создание эффективной системы маркетинговых коммуникаций позволяет не только реализовать социально-экономические задачи учреждения образования, но и позиционировать и продвигать на рынке образовательные услуги, прогнозировать и формировать заказ на новые услуги.

В ГрОИРО рекламная деятельность направлена на позиционирование образовательных услуг высокого качества с учётом самореализации потребностей личности педагогов посредством прямого маркетинга выступают: для индивидуальных потребителей – листовки, буклеты, бесплатные информационные газеты, e-mail рассылка; для организаций потребителей – средства прямого ответа (почта, телефон, факс); для широкого круга потребителей – электронные средства коммуникации (Интернет). В ГрОИРО такими средствами выступают печатная продукция, журнал «Вестник образования Гродненского региона», сетевые сообщества, сайт института, участие в выставках. Сайт учреждения образования является одним из эффективных инструментов маркетинговых коммуникаций, способствующим решению задач экономического, информационного и коммуникационного характера.

Еще одним элементом эффективной маркетинговой коммуникации является брендинг. Классическим, ориентированным на внешнюю составляющую, является определение, в котором бренд рассматривается как «имя, термин, знак, символ, дизайн или комбинация этих элементов, предназначенные для идентификации товаров или услуг продавцов, а также отличия товаров или услуг от товаров или услуг конкурентов[5 (с. 144)]». Подход, ориентированный на субъективное отношение к бренду, представлен в определении К. Келлера, рассматривающего бренд как набор ассоциаций, возникающих в сознании у потребителей, которые добавляют воспринимаемую ценность товару или услуге[6].

В ГрОИРО ведётся непрерывная работа над поддержанием и укреплением бренда: определены и сформулированы собственная система ценностных ориентаций, которые отражены в миссии и видении учреждения образования; выстроена система оказания образовательных услуг с учётом запросов потребителей, поддерживается высокое качество предоставляемых услуг, гибкость в отношении новых направлений научных исследований и методики преподавания; создана система привязки брендовой индивидуальности через разработку брендовых атрибутов (логотип, слоган).

Немаловажным элементом, входящим в комплекс маркетинговых коммуникаций учреждения образования является Publicrelations (PR) – формирование благоприятного общественного мнения об учреждении образования. В ГрОИРО взаимодействие со средствами массовой информации координируется информационно-аналитическим центром в рамках деятельности отдела мониторинга и управления качеством образования.

Маркетинговые коммуникации в организации деятельности учреждения образования имеют наибольший эффект, когда переходят в так называемый «маркетинг отношений», при котором надёжным средством информирования и качественных образовательных услугах являются отзывы самих удовлетворённых потребителей. Реализация обратной связи с потребителями образовательных услуг в системе управления коммуникациями представляет собой важное направление в совершенствовании технологий управления маркетинговыми коммуникациями ГрОИРО. Полученная информация в результате проведения анкетирования, опроса используется при стратегическом, тактическом и оперативном планировании деятельности учреждения образования.

В настоящее время Гродненским областным институтом развития образования активно внедряются интегрированные маркетинговые коммуникации во все направления деятельности: сотрудничество со СМИ как областными, так и республиканскими, публикации в отраслевых и корпоративных изданиях, активное участие в республиканских и международных конференциях и выставках. Использование маркетинговых коммуникаций в управленческой деятельности учреждения образования позволяет не только реализовывать социально-экономические задачи маркетинговой политики, но и активно продвигать на рынок услуги, изучать спрос и формировать заказ на новые образовательные услуги, расширять круг потенциальных потребителей образовательных услуг не только в педагогической отрасли, но и в других отраслях экономики[7 (с. 12)]. Таким обра-

зом, маркетинговые коммуникации представляют собой многогранный комплекс различных видов деятельности, который направлен на активное взаимодействие, как с внешней, так и с внутренней средой учреждения образования и от того, насколько эффективны и системны управленческие решения в вопросах коммуникационной политики будет зависеть статус учреждения образования.

Список використаних джерел

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. URL: http://www.economy.gov.by/ru/macroeconomy/nacionalnaya-strategiya

2. Котлер Ф. *Маркетинг менеджмент*. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 896 с.

3. Рубанова И. М. Инновационные подходы к формированию маркетинговых коммуникаций в современном вузе. *Научный журнал НИУ ИТМО*. 2012. №1. URL: http://economics.ihbt.ifmo.ru/file/article/6815.pdf

4. Абабков Ю. Н., Павлова Г. А. *Маркетинговые коммуникации образовательного учреждения*. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/marketingovye-kommunikatsii-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya

5. Нечаева Е. С., Туркина В. А. Брендинг в системе высшего образования. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/brending-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya

6. Келлер К. Стратегический бренд-менеджмент: создание, оценка и управление марочным капиталом. Москва : Вильямс, 2005. 704 с.

7. Струкова Е. Г. Особенности маркетинговых коммуникаций для продвижения дистанционных образ услуг. *Интернет-журнал «Науковедение»*. URL: https://naukovedenie.ru/PDF/144EVN614.pdf

ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ КИЇВСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ СХІДНИХ МОВ № 1

Мілюк Катерина,
учитель-методист китайської мови, вчитель китайської мови Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Китайська мова і культура викликають значний інтерес і в Україні, і в усьому світі. Важливість КНР у світі зростає і політично, і економічно, і культурно. Зростає суспільний запит й інтерес до оволодіння найскладнішою мовою у світі.

Китайська мова в Україні, в системі загальної середньої освіти, має свою історію, й налічує понад 60 років. Навчання китайської мови було започатковано 1957 року у Київській середній школі-інтернаті №1 з поглибленим вивченням китайської мови. Незмінно педагогічний процес продовжувався й у Київській гімназії-інтернаті східних мов № 1 (1990–2003 рр.), триває й нині – у Київській гімназії східних мов № 1 – Асоційованій школі ЮНЕСКО. Мої колеги-вчителі розробляють і впроваджують компетентнісний підхід до моделювання дидактичних засобів розвитку культурно-мовних цінностей учнів у процесі навчання китайської мови[1], досліджують проблеми розвитку іншомовної культурологічної компетентності гімназистів на уроці китайської мови[2].

На етапі розширення українсько-китайських відносин у різноманітних сферах, реформування системи загальної середньої освіти в Україні, становлення Нової української школи вчителями китайської мови гімназії розроблено нові навчальні програми для 1–11(12) кл. і навчальні посібники, підручники, сучасні навчально-методичні комплекси, а також Концепція навчання східних мов у Київський гімназії східних мов № 1 – перша в Україні[3]. У 1–4 кл. освітній процес триває 2–4 год, у 5–9 кл. – 5 год, у 10–11 кл. – 6 год. Окрім цього, в 11 кл. гімназисти вивчають ділову китайську мову (1 год)[4; 5].

Освітній процес відбувається в сучасних лінгафонних кабінетах, навчальних кабінетах, подарованих гімназії китайським урядом у 2016 році.

Китайська мова сприяє інтеграції мовної особистості, здатної мобілізувати й застосовувати загальнолюдські, етнонаціональні, культурно-мовні, морально-громадянські цінності, ставлення, навички, знання та розуміння комунікативних процесів, щоб ефективно та належним чином відповідати на нові запити, виклики й виявляти можливості, які з'являються в демократичних і міжкультурних ситуаціях[6 (с. 3)].

Розуміючи стратегію навчання іноземної мови як загальну концепцію оволодіння предметом, яка ґрунтується на певних лінгвістичних, дидактичних принципах і визначає підхід до навчання[6 (с. 12)], ми виходимо з окреслених напрямів розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. Це – комунікативно-діяльнісний підхід, за якого учень (учениця) перебуває в центрі освітнього процесу як суб'єкт діяльності, а система освіти враховує індивідуально-психологічні, вікові особливості та інтерес особистості, практично вмотивоване використання мови як засобу мовленнєвої взаємодії[7].

Комунікативний підхід наближається до процесу оволодіння мовою в природних умовах, тобто має місце доцільний добір і раціональна організація мовного і мовленнєвого матеріалу, що забезпечує комунікативні потреби учнів у межах сфер і тем спілкування, передбачених програмою. Водночас ураховуються індивідуальні особливості і можливості учнів, рівень їх мотивації та готовності до оволодіння китайською мовою. Ситуативне навчання, колективні форми навчання (діалогові, групові) спрямовуються на виконання проблемно-пошукових завдань зі спілкування за різної суб'єкт-суб'єктної взаємодії: учень – учитель, учень – учень, учні – учні[6 (с. 14)].

За особистісно орієнтованої парадигми навчання китайської мови учні з різними пізнавальними стилями мають можливість обрати траєкторії навчання на засадах диференціації за пізнавальними стилями (стилі кодування інформації, перероблення інформації, постановки та розв'язання проблем, пізнавального ставлення до оточуючого світу). Культурологічне спрямування навчальної діяльності сприяє формуванню в учнів комунікативних здібностей (це відбувається під час вивчення тем культурологічного характеру, коли йдеться про систематичну презентацію країнознавчих знань щодо країни, мова якої вивчається, про сприймання іншої культури з власних гуманістичних позицій).

Важливого значення набувають такі принципи: науково обґрунтований добір мовного, мовленнєвого, ілюстративного матеріалу до підручників китайської мови (принципи, рекомендовані В. Редьком, зреалізова-

но в гімназії східних мов №1 у підручниках К. Мілюк, Н. Орчинською, Т. Павленок, Л. Сократовою, В. Чжен та ін.); прагматичності та соціальної ефективності, комунікативної цінності навчального матеріалу; тематичної організації іншомовного спілкування; врахування навчального досвіду та міжпредметних зв'язків; автентичності, достатності та доступності; концентричного вивчення тем для спілкування; мінімізації змісту навчання; частотності, типовості та варіативності мовного і мовленнєвого матеріалу; диференційованого навчання, культуровідповідності та культурної цінності навчального матеріалу та ін. [6 (с. 69–75)].

Розвиткові предметних компетентностей учнів засобами китайської мови, крім уроків, сприяє активна участь у щорічних Київських міських відкритих олімпіадах східних мов, у І (районному) та ІІ (міському) етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт старшокласників-членів Малої академії наук України (секції китайської мови, сходознавства у відділенні іноземної філології та зарубіжної літератури), навчання у класах школи Конфуція при гімназії; участь та перемоги у щорічних Всеукраїнських відбіркових етапах та заключному етапі Міжнародної олімпіади знавців китайської мови «Китайській міст», щорічне мовне стажування у чартерних мовних школах при Куньміньському державному університеті (КНР).

У 2019 році започатковано олімпіади «Піднебесна Перлина». Реалізується проект «Інші країни, культури», а також культурологічні, просвітницькі проекти за сприяння Посольства КНР в Україні, Інституту Конфуція при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка.

Китайська мова як лінгвокультурне явище є не лише засобом спілкування, а й міжкультурної взаємодії. Багато випускників гімназії продовжують навчання в КНР, отримуючи стипендії уряду КНР, Посольства КНР в Україні. Педагогічна система інноваційного навчання в гімназії, беручи до уваги дослідження в галузі сучасної дидактики[(8–10 та ін.)], формує, розвиває інтерес юних громадян України до китайської лінгвокультури, формує ціннісно-смислові, професійні орієнтації учнів, розвиває загальнолюдські, культурно-мовні цінності особистості; культурологічні, соціальні і громадянські компетентності особистості успішного громадянина-патріота України.

Список використаних джерел

1. Павленок Т. В. Проблема розвитку іншомовної культурологічної компетентності гімназистів на уроці китайської мови. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во Інституту обдарованої дитини НАПН України, 2015. С. 99–107.

2. Сократова Л. Компетентнісний підхід до моделювання дидактичних засобів розвитку культурно-мовних цінностей учнів у процесі навчання китайської мови. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 131–136.

3. *Концепція навчання східних мов у Київський гімназії східних мов № 1* / [кол. авт. під керів. Редька В. Г.]. Схвалено вченою радою Інституту педагогіки АПН України (2006 р.). Київ : Енергія плюс, 2007. 112 с.

4. Китайська мова. 1–2 класи. Навчальні програми. Київ, 2018.

5. Китайська мова. 5–11 класи. Навчальні програми. Київ, 2018.

6. Редько В. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. *Теорія і практики :* монографія. Київ : Ґенеза, 2012. 224 с.

7. Манакін М. В. *Мова і міжкультурна комунікація :* навч. посіб. Київ : Академія, 2012. 288 с.
8. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Риторичні уміння учнів старшої школи в контексті ціннісно-смислової сфери. *Українська мова і література в школі.* 2011. № 8. С. 14–19.
9. Васьківська Г. О. Особливості формування системи знань про людину у змісті підручника нового покоління. *Проблеми сучасного підручника.* Київ : Ін-т педагогіки – Харків : ФОП Стеценко І. І., 2010. Вип. 1(10).С. 41–48.
10. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ОСВІТИ

Моргун Інна,
директор Комунальної установи Білопільської районної ради «Інклюзивно-ресурсний центр», Сумська область, Україна

Діти з порушеннями мовлення – реалії сьогодення. Найчастіше проблеми мовлення позначаються на загальному розвитку дитини, не даючи змоги повноцінно спілкуватись та гратись із ровесниками. Порушення мовлення не рідко стають серйозною перепоною для успішного навчання в закладах освіти, супроводжуючись утрудненнями в оволодінні читанням і письмом, що виникають за недостатньо сформованого фонематичного сприйняття, недостатньо розвиненої лексико-граматичної будови мови. Кількість таких дітей зростає щороку. Особливого значення це питання набуває в дошкільному віці. Саме цей період найсприятливіший для корекційної роботи. Тож надання їм необхідної допомоги – одне із найважливіших завдань освіти.

Зміни у сучасному українському суспільстві, пов'язані з розвитком нового етапу ставлення до осіб з особливими потребами, з гуманізацією освіти, пошуками шляхів реформування спеціальної освіти, з розширенням інклюзивної освіти, актуалізують необхідність підвищення якості освіти і, водночас, – професійної компетентності фахівців корекційно-розвивального навчання[1]. Як зазначає Г. Волкова, професійна компетентність є складним інтегративним утворення, що включає сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що визначають готовність педагога до творчого вирішення проблем освітнього процесу[2]. Для ефективності логопедичної роботи з навчання, виховання, корекції та профілактики мовленнєвих порушень дітей має особливе значення особистість педагога. У освітньому процесі учитель-логопед завжди є дійовою особою, співучасником, а іноді й ініціатором своєї самоосвіти, спрямованим на особистісний професійний розвиток, розкриття своїх можливостей та талантів.

Вимоги до професійного рівня сучасних корекційних педагогів постійно зростають. Учитель-логопед повинен мати не тільки систему загальнотеоретичних і спеціальних професійних знань про способи попере-

дження і подолання мовленнєвої недостатності, про методи психолого-педагогічного впливу, а й орієнтуватись у сучасних досягненнях суміжних з логопедією наук, бути в постійному творчому пошуку. Такий педагог має вести пошук найкращих засобів корекції мовлення дітей, узагальнюючи передовий досвід, володіти різноманітними вміннями: навчально-пізнавальні (робота з літературою, спостереження за дитиною, моделювання педагогічного процесу, вибір оптимальних шляхів корекційно-виховного впливу); навчально-організаційні (планування, проведення занять, створення обладнання, забезпечення комплексності впливу та визначення в цьому комплексі своєї реальної участі); навчально-педагогічні (аналіз кожного випадку, вибір адекватних засобів корекції тощо).

Фахівець цієї галузі повинен бути глибоко компетентною людиною, захоплюватись своєю професією та характеризуватися такими якостями як: любов до дітей; гуманістична переконаність, відповідальність, твердість і послідовність у словах і діях, пізнавальна і педагогічна спрямованість; творча уява і спостережливість; цивільна і моральна зрілість; вимогливість до себе і оточуючих, справедливість, витримка і самокритичність; щирість, скромність, відданість справі, активність та ініціативність[2].

У процесі формування професійної компетентності засвоєння знань є не самоціллю, а необхідною умовою для відпрацювання «знань в дії», тобто умінь та навичок – головного критерію професійної готовності. Як зазначає В. Сластьонін, знання, що лежать в структурі досвіду вчителя мертвим вантажем, не зведені в систему, залишаються нікому не потрібним надбанням[3]. Важливим є ефективність переконання, що залежить від того чи заслуговує педагог довіри у дитини, чи враховує її інтелектуальний рівень, виносить справедливі рішення[4]. Тож учитель-логопед закладу освіти має володіти: методами диференціальної діагностики для визначення типу порушень; методами та прийомами роботи з дітьми, які мають мовленнєві патології; уміннями співпрацювати з батьками і педагогами дітей, які мають проблеми мовленнєвого розвитку; здоров'язбережувальними педагогічними технологіями.

Професійна компетентність корекційного педагога як форма виконання ним своєї педагогічної діяльності та його особистісні якості має значний вплив на рівень соціалізації дитини та якісні показники його здоров'я. У цьому контексті центральним завданням модернізації освіти постає підготовка вчителів-логопедів до розв'язання зазначеної проблеми, підвищення рівня їхньої професійної компетентності, що реалізується через самоосвіту. Українські вчені В. Крижко та Є. Павлютенков професійну компетентність розглядають, по-перше, як результат професійної підготовки в системі безперервної освіти; по-друге, як результат методичної роботи; по-третє, як найвищий рівень професійно-педагогічної майстерності[1].

Компетентність – це також форма виконання педагогом своєї діяльності, яка зумовлена глибокими знаннями явищ, об'єктів і предметів, які він перетворює як доскональне володіння змістом своєї праці. Це відповідність праці професійно важливим якостям дефектолога-логопеда.

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні характерна інтеграція наук, прагнення отримати більш точне уявлення про загальну картину

світу. Ці ідеї відображено в концепції сучасної освіти. Але розв'язати таку проблему неможливо в межах однієї дисципліни. Тому постає необхідність в їх інтеграції, де найбільш можливо досягнути між предметних узагальнень. Об'єкт, на який спрямована діяльність учителя-логопеда, є фундаментом його професійної компетентності (психологічні, педагогічні та спеціальні знання про дитину). А комунікативна, діагностична, організаційно-методична, конструктивна, формувальна, прогностична, стимулювально-регулювальна та аналітична функції є операційно-технологічними засадами професійної компетентності вчителя-логопеда.

Аналіз літературних джерел свідчить про різноманітність поглядів учених, педагогічних працівників на природу такого феномена як професійна компетентність та її складової педагогічної компетентності (Аксьонова О., Бахтуріна О., Бондар Вол., Васильєва Л., Денисенко Н. та ін.). Отже, під *професійною компетентністю вчителя-логопеда* ми розуміємо інтегративну якість фахівця, який виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з вадами мовлення[5].

Науковими дослідженнями в галузі корекційної педагогіки доведене винятково важливе значення раннього розпізнавання дефекту та його ранньої корекції. Встановлений найбільш оптимальний час для початку корекційної роботи з дітьми, що мають дефекти розвитку – дошкільний вік, тому що саме в цей період відбувається інтенсивний морфо-функціональний розвиток мозку, формується та розвивається почуттєва база пізнання, орієнтовно-дослідницька діяльність, формуються механізми пам'яті, мислення, мовлення[6]. Саме тому дуже важливо, щоб на цьому етапі взаємодії з дітьми з порушеннями розвитку, у тому числі з проблемами в мовленнєвому розвитку, працювали професійно компетентні фахівці, які розуміють ступінь відповідальності, і спеціалісти, які знають сутність педагогічного процесу, особливості та закономірності корекційно-педагогічного впливу на дітей, розуміють, які застосовувати методи і засоби педагогічного впливу, знають, як грамотно проаналізувати досягнуті результати. Звісно, що здійснення науково обґрунтованої логопедичної роботи можливе за умови професійної компетентності логопедів, детальної розробки їх діяльності та реалізації на практиці окреслених аспектів відповідно до цілей та завдань реабілітації дітей з особливостями розвитку[7, 8, 9].

Отже, сучасний вчитель-логопед повинен бути не просто спеціалістом своєї справи, фахівцем високого рівня, а має формувати мовленнєву компетенцію дитини, що стане запорукою успішного навчання у школі та підготує до впевненого і повноцінного життя в соціумі.

Список використаних джерел

1. Лупінович С. М. *Довідник учителя-логопеда*. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 112 с.

2. Волкова Г. А. *Логопедия*. Москва : Просвещение, 1989. 528 с.

3. Сластенин В. А. *Педагогика*. Москва : Школа-Пресс, 1997. 512 с.

4. Логвиненко Ю.В., Мазуренко В.О., Медведєв І.А. *Освіта XXI століття: виклики, пошуки відповідей :* підруч. Суми : СВС Панасенко І.М., 2015. С. 240–247.

5. Пінчук Ю. В. *Система професійної компетентності вчителя-логопеда*. Київ, 2005.

6. Шеремет М. К. *Логопедія :* підруч. Київ : Вид. дім «Слово», 2010. 376 с.
7. Выготский Л. С. *Основные проблемы дефектологии :* [собр. соч.]. Москва, 1983. Т. 5. С. 6–84.
8. Остапчук Н. В. *Педагогический анализ процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога*. Екатеринбург, 1999. 171 с.
9. Петелина Н. Г. Воспитание профессиональной самостоятельности учителя-логопеда. *Передовые технологии науки и образования :* сб. науч. трудов. Курск : Изд-во КГУ, 2004. С. 3–4.

ПРИНЦИПИ ДОБОРУ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПРАКТИКУМУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ В ДЖЕРЕЛАХ»

Мороз Ірина,
науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Одним із чинників, що зумовлює необхідність змін у підходах до конструювання навчальної літератури з історії є запровадження компетентнісного підходу в шкільну практику. На нашу думку, основний акцент у процесі навчання історії має бути приділений діяльнісній складовій навчання, що без використання історичних джерел узагалі неможливо, адже текст підручника чи розповідь учителя – це лише інтерпретація історичних подій. Використання й опрацювання в освітньому процесі різноманітних історичних джерел дає змогу учням ознайомитися з методами історичного пізнання, сприяє формуванню в учнів умінь критичного аналізу інформації, історичного мислення в цілому.

Удало дібрані джерела допоможуть «оживити історію та відчути дух епохи», оскільки у багатьох із них йдеться про життєвий досвід та повсякденні турботи людей. Отже, проблема використання історичних джерел в освітньому процесі та в навчальній літературі з історії є актуальною. Все це спонукало нас до розроблення практикуму «Історія України в джерелах».

Аналіз праць дав змогу нам визначити принципи добору історичних джерел до практикуму «Історія України в джерелах».

1. *Науковість.* Цей принцип передбачає включення в практикум достовірних джерел, які мають повно й виразно відображати відповідну історичну епоху та факти, розкривати істотні ознаки історичних явищ і процесів, сприяти розумінню закономірностей та тенденцій історичного процесу. У зазначеному контексті досить важливим є розвиток в учнів умінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію минулого, що міститься в будь-якому джерелі, з позиції її відповідності реальним фактам, іншим джерелам інформації. Тому цінними є завдання на зразок: «Відберіть важливу інформацію з джерела», «Підсумуйте інформацію, подану у джерелі», «Оцініть інформацію щодо достовірності та упередженості». Така робота допомагає учням усвідомити, що історичні джерела не завжди є об'єктивними, що не існує єдиної істини щодо минулого та надає їм можливість виробити власну позицію, свій погляд щодо історичних фактів і свідчень[4-5].

2. *Відповідність змісту, цілям і завданням навчання історії в закладах загальної середньої освіти.* Використання документів (чи їх уривків) має

бути органічно пов'язаним із програмовим матеріалом, сприяти актуалізації та конкретизації історичного матеріалу та робити висновки більш переконливими. При доборі історичного джерела та завдання до нього важливо враховувати мету роботи з цим джерелом: викликати інтерес, мотивувати учнів, формувати конкретні вміння, реконструювати певні історичні події, явища, формувати ціннісні орієнтації тощо. Від цього залежить і методика його використання, вибір етапу уроку, на якому організовується робота з джерелом[5].

3. *Різноманітність тематики.* Джерела мають добиратись у такий спосіб, щоб відображали основні, найбільш типові факти і події епохи, характеризували різні аспекти життя людини на кожному історичному етапі (розвиток господарства, суспільно-політичне життя, повсякдення тощо). Крім того, в практикумі мають бути представлені основні типи джерел – речові, писемні, усні, візуальні. У певному контексті важливо організувати роботу з різними видами джерел, наприклад, роботу з писемним джерелом поєднати з роботою з візуальним, картою, текстом підручника. Це значно збагатить уявлення дітей про ту чи іншу історичну подію чи явище[4].

4. *Багаторакурсність.* Під час добору для практикуму історичних джерел різного типу необхідно пам'ятати про багаторакурсний підхід, коли певна історична ситуація висвітлюється з кількох – щонайменше двох – ракурсів, що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси. Тож, у практикумі мають бути завдання на використання кількох історичних джерел, що висвітлюють одну подію чи явище з різних позицій. У цьому разі учні визначатимуть, чим відрізняється висвітлення історичної події чи явища у різних джерелах[1; 2; 6].

5. *Доступність за змістом й обсягом.* При роботі з історичними джерелами варто уникати: а) використання надмірної кількості джерел одночасно; значного обсягу та складних для розуміння учнями; б) занадто широких запитань та неконкретних завдань (вони мають бути чіткими і потребувати конкретної відповіді); в) завдань, виконання яких вимагає знань чи умінь, котрими учні ще не володіють.

6. *Системність.* Робота з історичними джерелами на уроках історії має носити системний характер, поступово ускладнюючи як самі джерела, так і дослідницькі завдання до них – від коротких до більш складних джерел, від простих запитань до ускладнених. Починати роботу з певним видом джерела варто використовувати алгоритми роботи з ним. У зазначеному контексті досить важливим є розвиток умінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію минулого, що міститься в будь-якому джерелі, з позиції її відповідності реальним фактам, іншим джерелам інформації. Тому важливими є завдання на зразок: «Відберіть важливу інформацію з джерела», «Підсумуйте інформацію, подану у джерелі», «Оцініть інформацію щодо достовірності та упередженості»[4].

7. *Спрямованість на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, дослідницького типу мислення.* Вміння учнів працювати з історичним джерелом формуються через систему навчальних й дослідницьких завдань. Завдання практикуму розроблятимуться на основі дослідницького та диференційованого підходів до навчання, і, відповідно, мати-

муть різнорівневий характер з їх поступовим ускладненням і розраховані на різний характер пізнавальної діяльності учнів: репродуктивний, пошуковий, реконструктивний та творчий. Основною метою завдань практикуму має бути формування предметних компетентностей, дослідницького типу мислення, практичних умінь і навичок здобуття суб'єктивно нових знань з історії. Відповідно, умова таких завдань має формулюватись у такий спосіб, щоб викликала пізнавальна активність учня.

8. *Орієнтація на активні та інтерактивні прийоми навчання.* Під час роботи з джерелом варто орієнтуватися на активні та інтерактивні прийоми навчання – це робить навчання дієвим, продуктивним та цікавим для учнів. Водночас, вибрані прийоми роботи з історичними джерелами мають бути спрямовані на формування відповідних умінь, передбачених навчальною програмою, наприклад: *характеризувати…, розпізнавати…, аналізувати…, виявляти…, застосовувати…, порівнювати…, оцінювати…, висловлювати судження (ставлення)…* тощо.

Отже, під час добору для практикуму історичних джерел різного типу необхідно враховувати такі принципи, як науковість, різноманітність тематики, багаторакурсність, доступність учням за змістом та обсягом, системність, спрямованість на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, орієнтація на активні та інтерактивні прийоми навчання.

Проблема організації роботи учнів з різними типами історичних джерел засобами практикуму є складною і потребує окремого дослідження. Зокрема, у процесі конструювання практикуму «Історія України в джерелах» подальшого вивчення потребує методика організації проектної та дослідницької роботи учнів на основі опрацювання різних типів джерел.

Список використаних джерел

1. Галлагер К. *Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості: викладання і вивчення історії в школі.* Пер. з англ. Київ : Право, 1998. 48 с.

2. Кріінс Х. Європейські обрії історичної освіти. *Доба*. 2004. № 2. С. 7–10.

3. Мороз П., Мороз І. *Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі :* метод. посіб. Київ, 2018, 96 с.

4. Мороз П. В., Мороз І. В. Концептуальні підходи до конструювання практикуму «Історія України в джерелах». *Проблеми сучасного підручника.* 2018. Вип. 21. С. 261–271.

5. Пометун О., Фрейман Г. *Методика навчання історії в школі.* Київ: Генеза, 2005. 328 с.

6. Страдлінг Р. *Багаторакурсність у викладанні історії :* посіб. для вчителя. Страсбург: Рада Європи, 2007. 65 с.

7. Moroz P., Moroz I. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Український педагогічний журнал.* 2015. №. 3. С. 102–115.

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ДЕЯКІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ПОНЯТТЯ

Москвічова Діана,
магістрант Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Трансформація сучасного українського суспільства потребує змін у змісті, формах і методах організації освітнього процесу у закладах зага-

льної середньої освіти, переоцінки результатів їх функціонування. Якість навчання все частіше стали пов'язувати з її кінцевим результатом – сформованими компетентностями випускника школи[1]. Саме цим пояснюється, по-перше, збільшення кількості публікацій, у яких розглядаються різні аспекти певної компетентності, а, по-друге, та обставина, що серед інших особливе місце приділяється соціальній компетентності, яка визначена як один з найважливіших індикаторів професійної компетентності фахівця у сфері професійних і соціальних відносин[2].

Проблема формування соціальної компетентності особистості знайшла широке обґрунтування в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді та ін. Серед п'яти основних груп ключових компетенцій, якими має оволодіти молоде покоління, що визначені Радою Європи, виокремлено соціальні, а саме: відповідальність; участь у зайнятті групових рішень; розв'язання конфліктів; участь у підтримці та поліпшенні демократичних інститутів суспільства; здатність визначати в них власне місце та проектувати стратегію свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп.

Компетентність – поняття, яке у світовій освітній практиці другої половини XX ст. посідає одне з центральних місць. Його в різних джерелах трактують по-різному. Зокрема, компетентність розглядають як володіння знаннями, що дають змогу судити про що-небудь[3]; поінформованість і здатність реалізовувати свої можливості в певній сфері життєдіяльності; як досвід у тій або іншій галузі, який дасть змогу гарантовано досягати високих результатів у якому-небудь виді діяльності; як психосоціальну якість, що означає силу й упевненість, що виходить із почуття власної успішності й корисності і дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням, продуктивно розв'язувати поставлені завдання[4].

Формування соціальної компетентності надактуальне у старшій школі[5] – так вважають науковці, однак, звертається увага на те, що особистісний конструкт соціальної компетентності активно проявляється і в учнів початкової школи, адже у дітей «налагоджуються» стосунки з соціумом. З іншого боку, «ще хоч і пластична, компетентнісно-ціннісна соціалізаційна автосистема пришвидшує процеси перегляду здобувачем освіти соціально ціннісних норм поведінки і формує довільні моделі його поведінки (моральної, освітньої, соціальної тощо)[6 (с. 88-89)]». З іншого боку, формування соціальної компетентності залежить від розуміння педагогічними працівниками її суті, будови, категорійної інфраструктури, освітньої мети, завдань школи, шляхів соціальної адаптації шкільної молоді, зокрема й через опанування української мови як одного з визначальних і невід'ємних чинників соціалізації[7 (с. 101)].

Варто зауважити, що думки вчених щодо розуміння сутності соціальної компетентності не збігаються. Так, для В. Максимова ядром окресленого поняття є знання, уміння й навички, що стосуються соціальних аспектів життя; Р. Овчарова вбачає сутність компетентності у високому рівні виконання діяльності й гарних результатах; Є. Руденський розглядає соціальну компетентність через ознайомлення з моделями поведінки, сис-

темою знань з галузей історії й культури людського спілкування, мистецтва адаптації й уміння організовувати особистий життєвий простір.

Спираючись на аналіз численних визначень соціальної компетентності особистості, запропонованих К. Рубін і Л. Роуз-Крэснор, Н. Калініна підкреслює, що, по-перше, змістоформувальним чинником поняття соціальної компетентності є «ефективність взаємодії»[8], по-друге, пропонує розробляти сутність цього процесу з урахуванням новоутворень часу. У зв'язку з цим для юнацтва автор висуває як загальний показник сформованості соціальної компетентності свідомість життя й рекомендує фахівцям акцентувати на цьому у виховній роботі.

Певною мірою продовжуючи такий підхід, деякі науковці вважають, що зміст соціальної компетентності особистості складають взаємозв'язки знань, умінь, навичок та досвіду. Так, М. Гончарова-Горянська подала його так:

• «знати»: знання, необхідні для реалізації соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань і вмінь;

• «вміти»: не лише способи реалізації знань, а й уміння особистості вільного та свідомого самовизначення як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;

• «досягати»: уміння реалізувати поставлені цілі в межах закону, моралі, культури;

• «відповідати»: діяльність та поведінка особистості відповідають вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо[9].

Зазначена відповідальність проявляється в умінні особистості здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному та культурному рівнях. Соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини і закінчуючи суспільством.

З погляду структури соціальної компетентності можна зазначити, що вона змінюється залежно від переконань дослідників, тому існують певні суперечність в інтерпретації її структурних елементів.

Здійснений аналіз наукової літератури й публікацій з досліджуваної проблеми свідчить про те, що у науковому середовищі зустрічається ототожнення понять «компетенція» і «компетентність», коли вони визначаються як здатність, призначену для виконання конкретних функцій або розв'язання завдань. Відповідно до цього соціальна компетентність визначається по-різному, зокрема, – як поінформованість, що дає людині можливість успішно діяти, уміння поводити себе відповідно до системи соціальних правил і за встановленими зразками поведінки; прояв комплексу спеціальних здатностей індивіда, грамотно застосовувати систему когнітивних правил, розпоряджатися ними відповідно до вимог конкретного соціуму й ситуації, його готовності поліпшувати рівень особистісних досягнень, що дають змогу розв'язувати соціальні проблеми, гармонізувати стосунки з оточуючими людьми.

Під соціальною компетентністю молодшого школяра розуміємо компетентне утворення в структурі його ключових компетентностей, що відображає цінності, знання, уміння, здатності та особистісні якості, які забез-

печують активність дитини у суб'єкт-суб'єктному процесі взаємодії з соціокультурною дійсністю та на її основі формування соціального досвіду.

Узагальнення досвіду, який накопичений окремими освітніми установами щодо формування соціальної компетентності молодших школярів, свідчить, що педагогічно продумана система роботи з такими дітьми можлива лише на основі моделі, яка враховує сукупність соціокультурних обставин, за яких відбувається соціальне становлення молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Биковська О. В. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті та вихованні. *Позашкільна освіта та виховання.* 2007. № 2. С. 7–16.

2. Борбич Н. В. Соціальна компетентність як складова частина компетентнісного підходу. *Педагогічний пошук*. 2011. № 2. С. 11–13.

3. *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)* / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

4. Чернуха Н. М. Пріоритети успішної соціалізації особистості : акмеологічний підхід. *Акмеологія – наука XXI століття :* матер. IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 трав. 2014 р.). Київ, 2014. С. 47–52.

5. Vaskivska G. Socialization of the High School Students in the Process of the System of Knowledge about Human Formation. *The advanced science journal*. Torrance, CA, United States. 2013, January. Issue 1. P. 55–58.

6. Косянчук С. В. Соціальносутнісні детермінанти розвитку педагогічних технологій профільного навчання: дефініційний аспект. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка :* зб. наук. праць. Полтава, 2018. Вип. 3. С. 84–98. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711796

7. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Соціальний аспект формування україномовної компетентності старшокласників. Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка : зб. наук. праць. Полтава, 2018. Вип. 3. С. 99–113. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711129

8. Калинина Н. В. *Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде : психолого-педагогическое сопровождение.* Ульяновск : УИПК ПРО, 2004. 228 с.

9. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність : поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа.* 2004. № 7–8.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ІНСТРУМЕНТИ У ФОРМУВАННІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Науменко Марина,
магістрант Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Питання дошкільної освіти розглядаються сучасними науковцями та практиками в динаміці, на гуманістичних засадах особистісно-зорієнтованої моделі партнерської взаємодії дорослих – батьків та дошкільних педагогічних працівників, причетних до питань дошкільного дитинства. Проблема якості професійної підготовки дошкільного педагога у закладі вищої освіти обумовлена низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників, серед яких – зміни в системі сучасної освіти, зокрема, початкової[1; 2].

Процеси змін у початкових ланках освіти – дошкільній та початковій – взаємообумовлені та взаємодоцільні, що спричиняє перегляд концептуа-

льних засад професійної підготовки майбутніх педагогів. Фахова підготовка майбутніх педагогів розглядається як особистісне надбання та ціннісні здобутки кожного, хто ставить собі за мету стати конкурентоспроможним педагогом та реалізувати завдання дошкільної освіти.

Становлення особистості молодого фахівця пов'язується з формуванням у нього професійної позиції – визначення свого становища в системі ставлень з колегами та дітьми. Традиційно кожна освітня установа використовує власні технології підтримки професійного становлення педагога, що, як свідчить досвід практиків, проходить у п'ять етапів[3]. Але, якщо в період навчання в університеті цей процес відбувається як групова чи командна діяльність, то в період самостійної професійної діяльності переважно як процес саморозвитку й самовдосконалення. Дослідники зазначають, що основні завдання традиційної школи (подати знання) змінюються у зв'язку зі зростанням потоку інформації, технологізацією всіх аспектів життя, що й вимагає підготовленого до цих умов педагога, інтерактивного за своєю суттю[4 (с. 48)]. Водночас, для збереження високого професійного статусу (конкурентоспроможності) неабияке значення має співпраця з колегами. Отже, процес здобуття фаху в вищій школі ми розглядаємо як простір набуття компетентностей, освоєння технологій самореалізації та самопроектування задля формування первинної конкурентоспроможності.

Дослідник В. Биков одним із визначальних напрямів розв'язання проблем підвищення якості освіти вбачає розвиток педагогічних систем, де передбачається використання відкритого навчального середовища, формування його засобів і технологій. У сучасному світі цифрових технологій освіта не йде осторонь, тому в навчальному середовищі провідне місце посідають комп'ютерно орієнтовані засоби та інформаційно-комунікаційні технології, на основі яких, передусім, будується інформаційно-комунікаційна платформа відкритої освіти, завдяки чому інформатизація освіти як суспільне явище стає важливим чинником та сучасним інструментом інноваційного розвитку освіти[5].

Система професійної підготовки передбачає, щонайперше, процес і результат якісного засвоєння галузевих знань в єдності з індивідуальною творчою самореалізацією, формуванням світогляду та інших якостей особистості, характерних для конкурентоспроможного працівника. Сюди відносимо і вміння використовувати сучасні освітні інструменти. Інструментарій педагога – чи не одне з найактуальніших питань сучасності, адже ніщо не стоїть на місці й кожен педагог, майбутній вихователь мають іти «в ногу з часом», щодень працювати над самовдосконаленням.

Оскільки найціннішим людським ресурсом вважають час, необхідно розумно його використовувати. Застосування ІКТ в сфері дошкільної освіти значно поліпшує діяльність закладів: обробка і передавання даних, швидка комунікація з усіма учасниками освітнього процесу, ведення ділової документації, участь у міжнародних семінарах і конференціях, обмін педагогічним досвідом, формування елементарної комп'ютерної грамотності дошкільників.

Уміння педагогом обрати й ефективно використати той чи інший інструмент у своїй роботі свідчить про його професійну компетентність і

конкурентоспроможність. Сучасний педагог, вихователь мають не тільки знати про наявність безлічі безкоштовних інструментів, а й уміти правильно добирати їх – відповідно до мети і завдань, що стоять перед ним. Окрім цього, збагаченню знань майбутніх вихователів мають сприяти викладачі закладів вищої освіти, які, передусім, на власному прикладі ознайомлюють студентів з сучасними освітніми інструментами, сприяють саморозвитку та самоосвіті.

До сучасних освітніх інструментів можна віднести: інструменти для саморозвитку та самоосвіти: MOOC (англ. – *massive open online course*), освітні блоги та сайти тощо, мобільні додатки; для роботи з документами у спільному доступі: Google Drive та ін.; створення ментальних карт: Coggle.it тощо; інструменти для роботи з дітьми: галерея сюжетних картинок та ілюстрацій (pinterest), інтерактивні плакати (thinglink), інтерактивні історії (ourboox, storyjamper) інтерактивні презентації (prezi, powtoon), навчальні відео (youtube, ted-ed), мобільні додатки, створення ігор (learning.ua, learningapps) і т.п.; інструменти для ефективної комунікації: публічні дошки (padlet), соціальні мережі (Hangouts, skype) тощо; дистанційна освіта, е-навчання: Dojo, Google Classroom і т.ін.

Перелічені сучасні освітні інструменти є безкоштовними та зручними; знаючи їх можливості та навчившись застосовувати їх відповідно до мети поставленої перед педагогом, конкурентоспроможність майбутніх вихователів значно зросте. Більшість інструментів вимагають авторизації (реєстрації), але це легка процедура, яка дає можливість створити свій кабінет і зберігати створені чи знайдені матеріали для багаторазового використання.

Отже, сучасні освітні інструменти, вміння педагогом їх обирати й ефективно застосовувати залежно від мети і завдань суттєво впливають на формування конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти. Різноманітність інструментарію педагога значно поліпшує виховний, освітній та управлінський процеси в різних закладах освіти, сприяє професійному становленню майбутніх вихователів, кар'єрному зростанню, а також – самоосвіті і саморозвиткові.

Список використаних джерел

1. Abramson S. Co-inquiry meetings for facilitated professional exchange. Young Children. *Beyond the Journal, Voices of Practitioner.* 2008. – URL: http://journal.naeyc.org/btj/vp/pdf/Voices_Abramson_Co-Inquiry

2. Augsdörfer A. C. Fachspezifisches Unterrichtscoaching und kommentierte Videoportfolios im Kernpraktikum Lehramt Oberstufe Berufliche Schulen: Förderung der Planungs- und Coachingkompetenz von StudentInnen und MentorInnen im Rahmen der phasenübergreifenden Kooperation. *Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2017. URL: https://www.conftool.net/bwp2017/index.php?page=browseSessions&print=yes&doprint=yes&form_date=2017-09-25&mode=list&presentations=show

3. Чернікова Т. Професійне становлення педагогів як пріоритет розвивального управління. Плеяди. 2007. URL: http://osvita.ua/school/method/1674/

4. Vaskivska H. Didactic aspects of upper secondary and university education fundamentalization. *Science and Education.* 2017. Issue 5. P. 45–50, doi: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-5-9

5. Биков В. Ю. *Моделі організаційних систем відкритої освіти :* монограф. Київ : Атіка, 2008. 684 с.

РОЗВИТОК РИТМІЧНОГО ВІДЧУТТЯ ТА ЗВУКОВИСОТНОГО СЛУХУ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Новікова Юлія,
учитель музичного мистецтва Путивльської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 2 імені Г . Я. Базими Путивльської районної ради, Сумська область, Україна

Для сучасної освіти характерним є пошук нових педагогічних можливостей, що пов'язано насамперед з відмовою від традиційного навчання та виховання[1 (с. 5)]. Сьогодні потрібні нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання людини-інноватора. Використання інноваційних технологій навчання на уроках музичного мистецтва є основою креативності, що забезпечує розвиток особистості учнів.

Уроки музичного мистецтва – невід'ємна складова загального процесу навчання. Вони покликані виховувати в учнів емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва та дійсності, розвивати художні інтереси, естетичні ідеали[2], а це – ефективний засіб формування особистості дитини.

В освітній діяльності доцільно використовувати, по-перше, інноваційні технології навчання, що сприяють розвитку ритмічного відчуття, ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху; по-друге, творчі завдання художньо-естетичної спрямованості, виконання яких впливає на формування й розвиток якостей і властивостей творчої особистості, а саме: художнього сприйняття, уяви, оригінального, асоціативного мислення, емоційно-почуттєвої сфери.

Сьогодні вже неможливо навчати традиційно: у центрі освітнього процесу перебуває учень. Від його творчої активності на уроці, уміння міркувати, висувати й обґрунтовано доводити свої думки, уміння спілкуватися з учителем, однокласниками залежить успіх у свідомому опануванні програмового матеріалу.

Важливе значення на уроках музичного мистецтва відіграє розвиток звуковисотного слуху в дітей, тому що від чистоти інтонування окремо кожного учня залежить звучання ансамблю, хору.

Музичний слух дуже тісно пов'язаний з емоціями. Особливо яскраво проявляється цей зв'язок під час сприйняття музики, визначенні емоційного, ладового забарвлення, настроїв, почуттів, виражених у ній. Під час відтворення мелодій діє інша якість слуху – з'являється необхідність мати уявлення про розташування звуків за висотою, тобто мати музично-слухові уявлення звуковисотного руху. Розвиток музичного звуковисотного слуху посідає центральне місце серед здібностей дітей. Із цією метою на уроках музичного мистецтва використовуються інтерактивні форми та методи роботи. Наведемо приклади деяких із них.

Із метою зацікавлення, зосередження уваги дітей під час розспівування, використовується гра *«Живий рояль».* Діти за диригентським жестом учителя відтворюють лише одну ноту поспівки в певному ритмі, назва

якої написана на їх картці. Розвиває музичний слух та усвідомлення поняття «тембр» *гра «Піжмурки»*. Учні на слух мають упізнати голос однокласника, який співає фрагмент пісні. Під час вокально-хорової роботи над диханням проводиться *вправа «Подуємо на листочок»*.

Колективна діяльність використовується на уроках систематизації та узагальнення знань, на *уроках-концертах*, коли діти готують свої виступи відповідно до заданої теми; ансамблем, хором виконують пісні. Улюбленою серед учнів є *гра «Любимо співати*», під час якої команди почергово виконують пісні. За сигналом учителя одна команда має доспівати пісню, розпочату іншою командою[3 (с. 95)].

Уроки узагальнення знань у початкових класах доречно проводити у формі *уроку-конкурсу*. Це – творче змагання учнів на краще виконання пісні чи музичного твору. На цих уроках одні виступають у ролі журі, а інші – є конкурсантами, які виконують вивчені пісні.

Творчі завдання на *відчуття ритму* використовуються з 1 класу. Вони допомагають у подальшій роботі, під час розучування пісень зі складним ритмічним малюнком. Почати можна з проплескування ритму імен учнів, пульсу віршика, складання мелодії на заданий текст[4 (с. 49)]. Поступово ігри ускладнюються. Це «Імена», «Композитор» (потрібно продовжити ритмічний малюнок), «Склади ритм» (самостійно створити ритм із певними тривалостями нот).

У 3 класі під час вивчення різновидів музичних інструментів учням пропонується самостійно виготовити шумові та ударні інструменти, аргументуючи, з якою метою створено інструмент та в якому оркестрі він звучатиме. Діти із задоволенням беруть участь у *грі «Оркестр»,* акомпануючи на власних саморобних музичних інструментах.

Кожна дитина наділена від народження певними здібностями до різних видів діяльності, тому учнівська творчість проектується за різними напрямами: літературним, образотворчим, театрально-драматичним, музичним. Задля цього використовуються такі завдання: намалювати ілюстрацію до музичного твору («Слухаю – малюю»), створити власну мелодію на заданий віршик, ритмічні імпровізації (починаючи з 1 класу), інсценування пісень.

Для підвищення зацікавленості предметом необхідною умовою є використання *інформаційно-комунікаційних технологій навчання*. Це презентації до уроків (власні та учнівські), додаткова інформація у вигляді відеофільмів, мультфільмів, записів балетних, оперних постановок, мюзиклів, концертів відомих виконавців, сучасних спроб музикантів інтерпретувати відомі музичні твори, ритмічні вправи. Усе це підвищує рівень застосування наочності, і, як результат, якісніше засвоюється навчальний матеріал, зростає зацікавленість змістом уроку, поліпшуються стосунки з учнями, особливо з дітьми, захопленими комп'ютером, – вони починають бачити у викладачеві «споріднену душу». Змінюється саме ставлення до комп'ютера як до захопливої іграшки – учні починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій сфері людської діяльності.

Отже, використання інноваційних технологій навчання на уроках музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти веде до очікува-

них результатів: опанування учнями естетичного комплексу (почуття, сприйняття, оцінки, судження, інтерпретація, потреба, смак, ідеал); формування і розвиток предметних компетентностей шляхом набуття власного естетичного досвіду; розвиток художніх інтересів і потреб, художніх здібностей і, звісно, креативності.

Список використаних джерел

1. *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*. 2-ге вид. / [авт.-уклад. Н. П. Наволокова]. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 176 с.

2. Масол Л. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Мистецтво 5–9 класи.* Затверджено наказом МОН України від 07.06.2017 р. № 804 / [Л. Масол, О. Коваленко, Г. Соцька, Г. Кузьменко, Ж. Марчук та ін]. URL: https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56132/

3. Золотарьова О. І. *Уроки музичного мистецтва. 6 клас.* Харків : Вид. група «Основа», 2014. 208 с.

4. Лобова О. В. *Музичне мистецтво : Робоч. зошит для учнів 3 кл.* Київ : Школяр, 2014. 64 с.

МУЛЬТИПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: ЗДОБУТКИ, ПЕРЕВАГИ, ПЕРСПЕКТИВИ ГІМНАЗІЇ № 290 м. КИЄВА

Орішак Людмила,
заступник директора з навчально-виховної роботи гімназії № 290 м. Києва, Україна

Профільне навчання у закладі загальної середньої освіти, якщо його розглядати у контексті особистісно орієнтованої філософії освіти, має спрямовуватися на забезпечення професійного самовизначення старшокласників й усвідомлення ними потреби у професійній та особистісній самореалізації як важливого конструкта ціннісно-смислової сфери особистості. Саморозвиток і духовне зростання учня через урахування інтересів та індивідуальних особливостей усіх, без виключення, учасників освітнього процесу є основним завданням нашого педагогічного колективу. Одним із напрямів, які дають можливість задовольнити як соціальне замовлення так і запити та потреби учнів та їх батьків є варіативність навчання, його індивідуалізація та диференціація. У цьому нас переконують результати досліджень дидактів Інституту педагогіки НАПН України[1–4].

За час здійснення педагогічним колективом експериментального дослідження та реалізації упровадження моделі мультипрофільного навчання на базі закладу освіти проводилися різноманітні заходи, які були спрямовані як на підвищення фахового рівня педагогічних працівників, залучених до експериментальної діяльності, так і на організацію обміну досвідом за темою дослідження із закладами освіти м. Києва.

Педагогічний експеримент повністю забезпечений педагогічними кадрами та відповідною матеріально-технічною базою. Підготовлено ресурсне забезпечення розвитку мультипрофільної старшої школи. Досить високим є кадровий потенціал учителів, що працюють у 10-11-их мультипрофільних класах. У гімназії створено і ефективно працює кабінет допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтаційної робо-

ти, забезпечено доступ до шкільної бібліотеки під час уроків і вільне користування Інтернет-контентом.

Рівень профільної підготовки старшокласників забезпечується змістом навчальних предметів, який визначається програмами, що використовуються в освітньому процесі. В динамічних групах, створених у гімназії, вивчається по два предмети однієї або споріднених галузей. На цьому етапі реалізація мультипрофільного навчання здійснюється через систему курсів за вибором – навчальних курсів, які входять до складу профілю навчання. У цих питаннях ми послуговуємося теоретичними напрацюваннями і результатами, здобутими науковцями відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України під час їх експериментальної діяльності[5; 6].

Досвід упровадження системи мультипрофільного навчання дає нам змогу удосконалювати методику добору і застосування сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі взагалі, і в мультипрофільних класах зокрема. Виявлено і підтверджено на практиці, що предметне навчання учнів неможливе без комплексного підходу до його реалізації, водночас, специфіка різних предметів потребує акцентуації не стільки на конкретних технологіях, скільки на комплексному їх застосуванні. Наводимо приклади за деякими предметами:

– історія України – технологія проблемного навчання, формування дослідницьких умінь на уроках історії у процесі поєднання інтерактивних, аудіовізуальних і мультимедійних технологій; головна мета цієї інновації полягає у створенні цілісної взаємодії учня та вчителя;

– іноземні мови – форми інтерактивного навчання, технологія співпраці, основна ідея якої полягає у створенні умов для активної спільної діяльності учнів за різних навчальних ситуацій;

– географія, економіка – технологія розвитку критичного мислення, яка дає змогу на уроці створювати ситуацію, максимально сприятливу для сприймання учнями навчального матеріалу, у процесі чого пришвидшується розуміння змісту предмета, діти вчаться порівнювати факти, зіставляти знання з особистим досвідом; на цьому ґрунті розвивається аналітичне мислення;

– біологія – технологія організації групової навчальної діяльності школярів, проектна технологія;

– математика – технологія розвивального навчання, головне – формування активного, самостійного творчого мислення учня і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання, формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій, пов'язаних з удосконаленням навичок та розвитком творчих здібностей.

За результатами проведеного експерименту підтвердилася ефективність моделі мультипрофільного навчання, напрацьовано методичні рекомендації щодо організації мультипрофільного навчання в закладі загальної середньої освіти. Така модель реалізується через формування динамічних груп.

Важливою умовою впровадження мультипрофільного навчання є можливість самостійного вибору учнем тих предметів, які вивчатимуться на

профільному рівні. Узагальнивши освітні запити школярів, об'єднуємо учнів з різних класів для вивчення того чи іншого предмета в динамічні групи (час і місце проведення занять визначається розкладом). Решта предметів навчального плану вивчаються на академічному чи стандартному рівнях. Заняття організовуються в окремих класах, за традиційною моделлю, згідно з розкладом. Водночас, досвід показує, що школярі через ті чи інші обставини можуть виявити бажання змінити групу, у якій вивчають предмет на профільному рівні. Модель мультипрофільного навчання реалізує таку потребу через упровадження «вікон переходу». Заклад освіти встановлює терміни здійснення таких переходів з однієї до іншої групи. Аналіз «міграцій» учнів показав, що на таке рішення найчастіше впливає два стійкі чинники з умовною ознакою дихотомічності: а) ефективність роботи психологічної служби закладу з питань профорієнтаційної роботи (як правило, зменшується кількість переходів); б) оприлюднення закладами вищої освіти умов вступу на ту чи іншу спеціальність (як правило, збільшується кількість переходів, особливо в 11-му класі).

Успішній реалізації системи мультипрофільного навчання в 10-11-х класах передує копітка підготовча робота. У гімназії щороку розробляється план заходів з діагностики професійних нахилів майбутніх десятикласників, а також проведення роз'яснювальної роботи серед учнів та батьків, вивчення їх запитів, проведення профорієнтаційних заходів, тематичних декад тощо. Отже, особлива роль у впровадженні системи мультипрофільного навчання належить психологічній службу закладу освіти. Психолого-педагогічний супровід у мультипрофільних класах здійснюється у два етапи: адаптаційний (10 кл.) і заключний (11 кл.).

За два роки (10-11 кл.) система роботи зі сприяння професійному самовизначенню старшокласників допомагає їм підвищити рівень професійної зрілості, тобто – здатності зробити самостійний професійний вибір, використовуючи при цьому: власні ресурси та отриману інформацію; зрілість інтересів; незалежність від обставин та інших людей; реалізм професійних переваг; відповідність між уподобаннями та здібностями.

Упровадження мультипрофільного навчання у гімназії № 290 м. Києва супроводжується такими перевагами:

• мультипрофільне навчання дає високий результат знань, розвиває творче мислення, інтелектуальні здібності, формує особистість;

• гімназія не тільки зберігає, а й збільшує контингент учнів старших класів;

• модель мультипрофільної школи забезпечує додаткове стимулювання до навчальної діяльності, а отже, зростання рівня навчальних досягнень учнів;

• через мультипрофільність здійснюється позитивний вплив на траєкторію особистісного розвитку учнів, на формування у старшокласників такої якості як здатність пристосовуватися до нових умов; навчаючись у динамічних групах, вони звикають працювати в новому оточенні, зосереджуються на навчальній діяльності, у майбутньому – краще адаптуються у студентському середовищі;

• експериментальні навчальні плани забезпечують умови для реалізації завдань особистісно зорієнтованого навчання;

• відбувається процес соціалізації школярів в умовах мультипрофільного навчання;

• учні мають можливість поєднати предмети для профільного вивчення, які знадобляться їм для складання ДПА у формі ЗНО та вступу у вищі навчальні заклади;

• старшокласники реалізують потенційні можливості у виборі майбутньої професії;

• наявність «вікон переходу» є однією з умов забезпечення успішної адаптації при переході учнів до старшої школи;

• мультипрофільна модель навчання дає змогу учням перейти на ІІІ ступінь навчання, не залишаючи свого класу, не змінюючи звичне оточення, що є додатковим позитивним чинником психологічного комфорту старшокласника;

• постійний психологічний супровід мультипрофільного навчання та систематична профорієнтаційна робота створюють умови для професійного самовизначення старшокласників;

• упровадження моделі мультипрофільного навчання сприяє підвищенню професійного рівня педагогічних працівників, активізації їх творчого потенціалу, формуванню здатності до швидкої адаптації у постійно змінюваних умовах, а також розвитку й згуртованості всього педагогічного колективу;

• здійснення експериментального дослідження дає змогу педагогічному колективу конкретизувати напрями роботи, визначити перспективи розвитку свого закладу освіти;

• підвищується зацікавленість батьків в організації освітньої діяльності в гімназії шляхом упровадження сучасних форм надання освітніх послуг їхнім дітям.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г. О. *Формування системи знань про людину у старшокласників: теорія і практика :* монограф. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.

2. *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі* : монограф. / [авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.] ; за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ : Педагогічна думка, 2012. 216 с.

3. Косянчук С. В. Технологический подход к процессу формирования ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников. *Univers Pedagogic*. 2014. № 1(41). С. 53–60. URL: http://lib.iitta.gov.ua/26601/

4. *Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика :* колективна монографія. [за наук. ред. Г. О. Васьківської]. Київ : Педагогічна думка, 2015. 288 с.

5. Кизенко В. І. *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика* : монограф. Київ : Вид. дім «Слово», 2018. 405 с.

6. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Пашко Наталія,
магістрант Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ

Проблема формування пізнавального інтересу в процесі навчання має багатовікову історію і залишається однією з найактуальніших. Учень сьогодні сприймається не як споглядач і пасивний слухач, а як активний учасник освітньої діяльності. Нинішньому школяреві початкової школи недостатньо володіти певним обсягом знань, умінь і навичок, у нього має бути сформоване вміння самостійно здобувати знання та оперувати ними. Бажання і здатність самостійно здобувати знання, проявляти творчий підхід до діяльності і є свідченням розвиненого пізнавального інтересу. Ось чому сучасна школа покликана підтримувати здатність учня до саморозвитку вже з першого класу, коли виявляються задатки і здібності дитини до певних видів діяльності, її моральні переконання, закладаються основи особистості. З філософського погляду в структурі інтересу можна виокремити чотири основних моменти: соціальне становище суб'єкта, або – сукупність його практичних зв'язків із суспільством; ступінь усвідомлення становища, яке може широко варіюватися – від нерозуміння через невиразне відчуття до чіткого усвідомлення; мотиви діяльності, спрямовані на цілком певні об'єкти інтересу і сама дія, яка є утвердженням суб'єкта в об'єктивному світі[1].

Найдавніші мислителі відзначали, що ніяке навчання не буде по-справжньому повноцінним, якщо дитина не проявляє інтересу до навчання. Інтерес є тим підґрунтям, на якому і будується процес навчання. Важливість пізнавального інтересу не викликає жодних сумнівів, але питання про те, у який спосіб досягти позитивного результату в його формуванні і розвитку, навіть зараз не знаходить остаточної відповіді. Розв'язання проблеми інтересу до навчання неможливе без дослідження сутності поняття «інтерес» і його особливо цінного для освіти виду – «пізнавального інтересу».

У психолого-педагогічній літературі подається досліджень, присвячених проблемі пізнавального інтересу особистості. Особливу значущість представляють для нас роботи С. Рубінштейна, Г. Щукіної, Н. Морозової, О. Леонтьєва та ін. У роботах цих авторів підкреслюється єдність емоційної, вольової та інтелектуальної сторін пізнавального інтересу, водночас розумові процеси описуються як його основне структурне ядро[2–5].

Нині актуальність проблеми розвитку пізнавального інтересу школяра можна пояснити загальними тенденціями гуманізації освіти. Сьогодні особливої популярності набувають освітні системи, в яких педагоги та психологи створюють умови для розвитку особистості самого учня. Відомо, що пізнавальні інтереси виникають у дитини досить рано, і дитина часто приходить до школи з світоглядом, який набагато перевищує ті відомості, які містяться в навчальних посібниках. Але знання, здобуті дитиною до школи, як правило, уривчасті і не систематизовані, їх перетворення

в логічну і повну картину світу відбувається саме за участі вчителя. Однак існує досить серйозна небезпека того, що зі вступом до школи дитина продовжить задовольняти свої пізнавальні інтереси у відриві від шкільного навчання, що зробить для нього процес навчання байдужим і не дасть очікуваного результату. Отже, можна сказати, що проблема управління розвитком пізнавального інтересу дитини є значущою в сучасній психолого-педагогічній освіті.

Психологічний зміст поняття «інтерес» відображає багато значущих для школяра процесів – від одиничних (увага, сприйняття) до їх сукупності і виражається в потребах і стосунках особистості. Можна сказати, що пізнавальний інтерес – основний вид інтересу, він несе в собі всі функції інтересу як психічного утворення: вибірковий характер, єдність об'єктивного і суб'єктивного, наявність органічного сплаву як інтелектуальних, так і емоційно-вольових процесів.

Проблема розвитку пізнавального інтересу є найважливішою в сучасній освіті. Щоб навчання і виховання сприяло становленню особистості, необхідно «розбудити» в дитині вихідну ланку його розумової діяльності – пізнавальну потребу, яка є джерелом його пізнавальної активності і процесів, що лежить в основі розвитку пізнавального інтересу людини. Важливою характеристикою пізнавального інтересу є спонукання до діяльності. Процес пізнання забарвлений емоціями, які викликані процесом розумової праці, предметом пізнання, перспективою, яка веде за собою. У цьому контексті дослідження педагогічними працівниками міжпредметних зв'язків є важливою умовою їх професійності, а самі зв'язків – «важливим інструментом у процесі формування світогляду та вдосконалення фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Ці зв'язки розглядаються як засіб підвищення ефективності засвоєння знань, формування пізнавальних потреб. Вони розвивають системне мислення, активізують пізнавальну діяльність[6]».

Інтерес – засіб просування школяра в навчанні, пов'язаному з його прагненням до пізнання, до творчості, до самовдосконалення. Якщо інтерес не сформований, саме засвоєння матеріалу протікатиме значно нижче природних можливостей учнів. Чим ширше коло інтересів школяра, тим позитивніше ставлення до навчання, тим яскравішим буде вираження прагнення до самостійного пізнання. Пізнавальний інтерес визначається одним зі значущих чинників освітнього процесу, що позначається на створення радісної атмосфери навчання, на інтенсивності перебігу пізнавальної діяльності учнів. Будь-який навчальний предмет і навіть пізнавальна задача має об'єктивні цікаві властивості – у нових фактах і невідомих явищах, у зв'язках і закономірностях, які змушують по-іншому розглядати світ. Оскільки кожен предмет своєрідний, то і зміст навчання сприймається учнем дуже різнобічно, різноманітно і може бути привабливим. У школярів одного і того самого класу пізнавальний інтерес може мати різний рівень свого розвитку і характер проявів, зумовлених різним досвідом, особливими шляхами індивідуального розвитку.

Усі етапи розвитку інтересу змінюються, взаємопроникають, пов'язуються між собою, часом співіснують в єдиному процесі засвоєння знань,

пізнанні нового. У реальному процесі вони є складні поєднання і взаємозв'язки. Стан зацікавленості, який виявляє учень на тому чи іншому навчальному занятті, що виявляється під впливом найрізноманітніших сторін навчання (цікавість, прихильність до вчителя, вдала відповідь і т.ін.), може бути тимчасовим, що не залишає глибокого сліду в розвитку особистості учня, у ставленні школяра до навчання. Але в умовах високого рівня навчання, під час цілеспрямованої роботи вчителя з формування пізнавальних інтересів цей тимчасовий стан зацікавленості може бути використаний як відправна точка для розвитку допитливості.

Досвід роботи педагогів та результати досліджень пізнавальних інтересів школярів дали можливість зробити висновок, що пізнавальний інтерес в шкільні роки може бути індикатором загального розвитку учнів. І це справді так. Оскільки, пізнавальний інтерес тісно пов'язаний з пізнавальною діяльністю, яка має значний вплив на розвиток людини. Такі якості особистості людини як активність, самостійність, з якими взаємодіє пізнавальний інтерес, сприяють розвиткові самої особистості і цих якостей.На формування і розвиток пізнавального інтересу суттєвий вплив чинять організація навчання, його форми і методи, в яких мають враховуватись вікові особливості учнів. Отже, узагальнюючи психолого-педагогічні дослідження науковців, можна зробити висновок, що пізнавальний інтерес є сильним і значущим мотивом та істотно впливає на пізнавальну діяльність школяра. Інтерес – феномен, що має велику кількість значень, проблема інтересу і його ролі в навчальній діяльності школяра залишається затребуваною й актуальною як для педагогів, які розв'язують питання створення методичних умов його становлення, так і для психологів, які вивчають особливості особистісного прояву цього феномена.

Список використаних джерел

1. Гегель В. Ф. *Сочинения*. Москва; Ленинград. 1935. Т. 8.

2. Леонтьев А. Н. *Избранные психологические произведения* : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.

3. Морозова Е. А. *Проблема развития познавательных интересов учащихся в педагогических теориях П. Ф. Каптерева и В. П. Вахтерова.* Смоленск, 2004.

4. Рубинштейн А. В. *Основы общей психологии*. СПб : Изд-во «Питер», 2000. 448 с.

5. Щукина Г. И. *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. Москва : Педагогика, 1988. 208 с.

6. Васьківська Г. Дидактичні аспекти реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4 (18-19). С. 21–29.

ПЕРСЬКА МОВА ЯК ДЖЕРЕЛО ПІЗНАННЯ ЕТНІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ ТА КУЛЬТУРНО-МОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ІРАНЦІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ГІМНАЗІЇ

Подгорний Геннадій,
учитель-методист перської мови, вчитель перської мови Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Відкритість України світові, встановлення дипломатичних, торговельних, економічних, наукових, культурно-освітніх відносин із Ісламською

Республікою Іран закцентували проблему вивчення перської мови, яка зумовлюється досягненнями іранської культури як важливого чинника міжкультурної комунікації та міждержавних відносин. Встановлення дипломатичних відносин між Україною та Іраном 22 січня 1992 року, підписання Декларації про принципи дружнього співробітництва поставили перед Україною проблему підготовки фахівців- знавців перської мови та культури[1–3].

У вересні 1992 р. в Україні, у Київській гімназії східних мов № 1, було започатковано навчання перської мови учнів 1–11-х кл. як першої іноземної мови (друга іноземна – англійська). На історичному відрізку навчання перської мови українських школярів учителями перської мови О. Мазеповою, Г. Подгорним, О. Семенюк було розроблено кілька поколінь навчальних програм, посібників, підручників перської мови. Цим було закладено фундамент сучасної педагогічної системи навчання перської мови на етапі освітніх реформ в Україні. Київська гімназія східних мов № 1 працює за власним навчальним планом, який затверджується МОН України. Навчальне тижневе навантаження перської мови на учнів 1-х кл. складає 2 год, 2-х – 3 год, 3-4-х – 4 год, 5–11-х кл. – 5 год. Учні також вивчають спеціальний предмет «Ділова перська мова» (10-11 кл. – 1 год).

У своїй діяльності вчителі перської мови послуговуються результатами наукових досліджень українських учених – А. Бочарникова, А. Кримського, О. Кшановського, О. Мазепової, Т. Маленької, М. Стельмаха, а також В. Бацевича, А. Висоцького, В. Жайворонка, В. Кононенка, Т. Космеди, В. Манакіна, І. Сайтарли, Н. Слухай та ін.

На думку О. Мазепової, важливе значення мають термінологічні сполучення «перський лінгвоментальний простір» (співвідношення тріади понять «мова – мислення – свідомість», специфіка терміна «мовна свідомість». З розвитком когнітивно-дискурсивної парадигми у сучасній лінгвістиці у структурі свідомості виокремлюються три складові – когнітивна свідомість, мовна свідомість та комунікативна свідомість. О. Мазепова ґрунтовно дослідила етнокультурну специфіку концептосфери внутрішнього світу людини у перському лінгвоментальному просторі, змоделювала концептуальну структуру перської системи ввічливості, виокремила перські поведінкові етностереотипи у лінгвоментальному просторі, засвідчила розбіжності у мовній концептуалізації багатьох понять в українській, російській, перській мовах[4].

Культурно-мовні цінності – це система створених у певній мовленнєвій культурі усталених логіко-психологічних формулювань, висловлювань, способів організації думок, які дають змогу суб'єкту бути успішним у спілкуванні, діяльності, взаєминах з іншими особами[5]. Етнічна ментальність – один із напрямів лінгвокультурології.

Український дослідник В. Дороз зазначає: «ментальність – ціннісно мотивована характеристика соціальної спільності, сформована система елементів духовного життя і світосприймання, яка зумовлює певні стереотипи поведінки, діяльності, способи життя різноманітних соціальних груп та індивідів, уключає сукупність ціннісних, символічних, свідомих чи підсвідомих відчуттів, уявлень, настроїв, поглядів світобачення[6 (с. 207)].

Перська мова – державна мова Ірану. Вона належить до іранської групи індоєвропейської родини мов. Основу сучасної перської мови складає рання новоперська мова (її ще називають «дарі»). Цією мовою упродовж X–XV ст. створюється значний пласт класичної літератури. Будова сучасної перської мови, її граматика, лексика, фонетика є продуктом тривалого історичного розвитку. За етимологічним складом сучасна перська лексика є доволі різноманітною. На базі тегеранського діалекту вже склалася спільна для всього Ірану розмовна мова.

Свого часу ми звертали увагу на вивчення етнонаціональних цінностей персів, зосереджувалися на особливостях застосування учнями на практиці різних стратегій для встановлення контакту з представниками іранської культури[7]. Наразі навчання перської мови у системі загальної середньої освіти потребує розв'язання багатьох проблем методичного характеру, що стосуються різних рівнів мовної системи, іранської культури, зокрема – менталітету, культурно-мовних цінностей іранців.

Дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня за темою «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів» (2012–2019 роки) на базі Київської гімназії східних мов № 1 довела важливість розвитку, насамперед, культурно-мовних цінностей особистості та необхідності реалізації у закладі освіти таких компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного, праксичного та особистісно творчого. Компетентнісний, особистісно орієнтований підходи під час засвоєння зазначених цінностей гімназистами набувають особливої ваги.

Навчально-методичні комплекси з перської мови слугують засобом формування іншомовної комунікативної, міжкультурної компетентностей учнів – носіїв загальнолюдських, етнонаціональних, культурно-мовних цінностей, полікультурних компетентностей. Особливо виокремлюємо компоненти готовності школярів до оволодіння іншомовним спілкуванням – мотиваційний, пізнавальний, інтелектуально-когнітивний, процесуальний, рефлексійно-оцінний[8].

Учені-дидакти наголошують на необхідності чіткого усвідомлення учнями особистісної значущості знань та їх важливості для майбутньої професійної діяльності, тож навчання має орієнтуватися не на пасивне розуміння і засвоєння змісту, а на активне його використання[9].

На етапі розбудови Нової української школи, розвитку іншомовної освіти зростає увага до виявлення ціннісних аспектів наукових понять, життєвих уявлень, правил, норм, які засвоюють учні, і чітке відображення їх у змісті іншомовної освіти[10]. Ціннісний аспект змісту шкільної освіти вважається дослідниками ключовим[11], адже у центрі перебуває учень як суб'єкт діяльності, який засвоює мовні/лінгвістичні та мовленнєві компетенції, комунікативні, міжкультурні компетентності за різноманітних соціально-комунікативних ситуацій, що дає змогу створювати атмосферу діалогу культур, наближеного до реального спілкування в іранській лінгвоспільноті. А це потребує врахування ступенів навчання перської мови, вікових груп учнів, компетентнісного підходу щодо сучасних форм освіти, педагогічних технологій, що використовуються за проведення різних типів уроків іноземної мови.

Список використаних джерел
1. *Українсько-перський словник* / [уклад.: Хамід Реза Салімі, Храновський В. А., Мазепова О. В., Бочарникова А. М.]. Київ : Кондор, 2006. 376 с.
2. *Енциклопедія історії України :* У 5-ти т. Т. 3. Київ : Наукова думка, 2005.
3. *Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов № 1 /* [кол. авт. під кер. Редька В. Г.]. Київ : Енергія плюс, 2007. 112 с.
4. Мазепова О. *Внутрішній світ людини у перському лінгвоментальному просторі :* монограф. Київ : Вид. дім Дмитра Бураго, 2015. 440 с.
5. Савченко М. Науково-теоретичні підходи до розвитку культурно-мовних цінностей у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика : теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 160-171.
6. *Українська лінгвокультурологія :* підруч. для студ. / кол. авт.: О. І. Потапенко, Я. О. Потапенко, Л. П. Кожуховська та ін. Корсунь-Шевченківський : ФОП Гавришенко В. М., 2016. 367 с.
7. Подгорний Г. В. Генералізація знань про етнонаціональні цінності іранців у розвитку культурологічної компетентності учнів на уроках перської мови. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 114–119.
8. Редько В. Г. *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика :*монограф. Київ : Педагогічна думка, 2017. 628 с.
9. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. К. : Педагогічна думка, 2015. 288 с.
10. *Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів :* навч.-метод. посіб. / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.]. К. : Педагогічна думка, 2013. 260 с.
11. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Поліщук Аліна,
магістрант Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

У фахових виданнях описано чимало типів організації навчання (за рівнем активності дітей, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, за дидактичною метою, за способами організації тощо). Е. Голант (60-ті рр. ХХ ст.) поділив типи та методи навчання на активні і пасивні – залежно від участі дітей у навчальній діяльності. За пасивного навчання дитина виступає у ролі «об'єкта» навчання, має засвоїти й відтворити матеріал, переданий їй вихователем. До відповідних методів навчання належать методи, що вимагають від дітей лише слухати й спостерігати (монолог, читання, пояснення, демонстрація й відтворювальне опитування дітей). Діти, як правило, не спілкуються одне з одним і не виконують жодних творчих завдань. За активного навчання передбачається застосування методів, що заохочують пізнавальну активність і самостійність дітей. Дитина виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає у діалог з вихователем. Основними методами цього навчання є: самостійна робота, проблемні й творчі завдання, що розвивають творче мислення дитини.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх дітей. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де дитина і вихователь є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог бере на себе роль організатора навчального процесу, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу[1]. Г. Васьківська зазначає, що «в умовах інформаційного суспільства знання і кваліфікація набувають першочергового значення в житті людини. У XXI столітті інтенсифікація і модернізація освіти потребує втілення таких інтерактивних технологій, які спрямовані на творче формування особистості в інтелектуальному й емоційному вимірах[2 (с. 19)]».

Інтерактивне навчання важко уявити поза рефлексією, поза активізацією механізмів розвитку особистості[3], де діяльність обох сторін – і дитини, і дорослого – має бути співдіяльністю. Адже дитина дошкільного віку, ставлячи дуже багато запитань, хоче почути зрозумілі відповіді на них, а ще – відчути, що вихователь визнає її справжнім дослідником і світу, і себе. Тож педагогам пропонується заохочувати та стимулювати цей потік запитань, бо саме він допомагає дитині природньо розвивати та поглиблювати свої знання. Оптимальний спосіб активізувати в дошкільника нові знання – діяльність у різних осередках або центрах. У них діти займаються парами, мікрогрупами або малими групами разом з вихователем. Важливо, щоб діяльність була рухливою, жвавою та енергійною. Коли дитина дошкільного віку чемненько сидить на стільчику, дивиться на вихователя і слухає – вона не навчається.

Інтерактивність розвиває в дитини відповідальність, самокритичність, творчий підхід до розв'язання проблем, вчить правильно й адекватно оцінювати свої сили, бачити «білі плями» у своїх знаннях. Основний елемент інтерактивного заняття – діалог. Під час інтерактивного навчання діти завзято спілкуються, сперечаються, не погоджуються із співрозмовником, відстоюють свою думку.

Витоки інтерактивних методів базуються на ідеях зарубіжної гуманної педагогіки, зокрема – символічного інтеракціонізму (Блумберг Г., Мід Дж., Сирс Р. та ін.), прихильники якого трактували взаємодію між людьми як неперервний діалог, у процесі якого вони спостерігають, розмірковують над намірами одне одного і реагують на них[4 (с. 29)], як безпосередню міжособистісну комунікацію (обмін символами), важливою особливістю якої визначається здатність людини перебирати на себе роль іншого, уявляти як його сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати власні дії[5 (с. 108)].

Основні умови проведення заняття у закладах дошкільної освіти: правильне визначення теми заняття, ретельний добір програмового змісту й завдань; включення попереднього досвіду дітей у навчальний процес (використання методу аперцепції); оптимальне поєднання індивідуальних і

групових форм роботи з дітьми, зміна видів діяльності дошкільників; використання інтерактивних методів навчання, активізація розумової діяльності дітей на всіх етапах заняття; наявність високих професійних якостей вихователя, що забезпечить творчу співпрацю та взаємодію; наявність змістовного ігрового предметно-розвивального середовища, багатоваріативного дидактичного матеріалу; обов'язкове врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх творчих здібностей[6].

Успішні освітні результати та виховання дітей засобами технологій інтерактивного навчання залежать від рівня обізнаності, знань і умінь самих педагогів з цих технологій. Життя в умовах, що постійно змінюються, потребує від фахівця вміння систематично розв'язувати нові, нестандартні проблеми. Ознакою часу є підвищена професійна мобільність. Нові завдання і напрями розвитку освіти визначають і особливі вимоги до особистості й професійної компетентності педагогів.

Методи інтерактивного навчання педагогів мають значний потенціал під час підготовки професіоналів, здатних зайняти активну позицію у виборі методів роботи з дітьми. Саме тому вихователь-методист дошкільного закладу має досконало володіти ним.

Інтерактивні методи роботи з педагогами використовують, зазвичай, під час засідань педагогічної ради, які спрямовані на підвищення науково-теоретичного й методичного рівня педагогів, упровадження нових ідей, концепції, технології в освітній процес дошкільного закладу. Такі методи роботи не лише сприяють підвищенню комунікативної компетентності, а й опосередковано систематизують, конкретизують, узагальнюють професійні знання, дають змогу удосконалити певні фахові вміння і навички.

За допомогою інтерактивних методів навчання можна розвинути у педагогів здатність працювати у команді, здійснювати спільну проектну і дослідницьку діяльність, відстоювати свої позиції, обґрунтовувати власну думку і толерантно ставитися до чужої, відповідати за свої дії і т.ін.

Варто зазначити: вихователь, що працює, не може освоїти інтерактивні методи шляхом ознайомлення з ними на лекціях. Уявлення про інтерактивні методи мають базуватися на власному педагогічному досвіді – на застосуванні їх у практичній діяльності. Широке використання дискусій, тематичних семінарів, практикумів з моделювання та аналізування різноманітних педагогічних ситуацій, ігрових і проектних методів дасть змогу перейти від декларації до реальних змін, до впровадження в практику особистісного та компетентнісного підходів. Такі зміни мають спиратися на високий креативний потенціал педагогів, їх відкритість інноваціям, готовність відомо прийняти зміни.

Без широкого застосування інтерактивних методів складно досягти серйозних змін у педагогічній діяльності, реалізувати особистісно-орієнтовану та компетентнісну моделі дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1 Яремчук В. В., Семенюк Р. Ф. *Інтерактивні методи розвитку мови дошкільників*. URL: http://leleka.rv.ua/index.php?m=content&d=view&cid=116

2 Васьківська Г. О. Дидактичні умови реалізації інтерактивних технологій навчання у процесі формування у старшокласників системи знань про людину. *Молодь і ринок.* 2013. №1 (96). С. 18–22.

3 *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

4 Кравченко Т., Коберник О. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти.* 2003. № 2. С. 28–31.

5 *Педагогический энциклопедический словарь* / [гл. ред. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. 578 с.

6 Інтерактивні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку. URL: http://dnz37.klasna.com/uk/site/konsultatsiyiyi-dlya-peda.html

ОСВІТНЯ ДИПЛОМАТІЯ: ВИЗНАННЯ ІННОВАЦІЙНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ДЛЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ XXI СТОЛІТТЯ

Проскура Оксана,
учитель-методист,
директор Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

XXI століття, яке характеризується глобалізацією економічних процесів і суспільного розвитку, взаємозалежністю багатьох сфер людської діяльності і зближенням націй, народів, держав, кидає виклик освіті, яка змушена трансформуватись, переорієнтовуючись на особистість з її запитами і потребами, на фундаментальні гуманістичні цінності, на послідовну демократизацію освітнього процесу та нової якості педагогічних працівників. «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства об'єднаного спільними цінностями, культурою та держави», – зазначається в законі України «Про освіту» (2017) [1 (с. 4)].

Київська гімназія східних мов №1 – асоційована школа ЮНЕСКО – інноваційний заклад у системі загальної середньої освіти України, відома як у Європі, в англомовному світі, так й у країнах Сходу [2 (с. 130-131); 3 (с. 256-257); 4 (с. 136-137)].

Гімназія – колективний член Українського руху «Педагоги за мир та взаєморозуміння», товариств дружби «Україна – Китай», «Україна – Японія», «Україна – Індія», «Україна – Іран», «Україна – Туреччина», «Україна – Корея», підтримує творчі зв'язки із закладами освіти міст-побратимів Києва. Учні 1–11 класів навчаються за авторськими навчальними програмами однієї зі східних мов (китайської, японської, арабської, перської, гінді, турецької, корейської мов та другої іноземної – англійської мови). Гімназія співпрацює з Посольствами країн Сходу в Україні, вітчизняними й зарубіжними науковими установами, закладами вищої освіти, що сприяє реалізації завдань освіти України XXI століття, її інтеграції у міжнародний культурно-освітній простір, забезпечує європейський рівень національної освіти.

Модернізація гімназійної педагогічної системи у контексті реалізації завдань дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за те-

мою «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів», Концепції Нової української школи[5], досвід народної дипломатії, упровадження сучасного освітнього менеджменту у закладі освіти спонукали до розроблення інноваційного проекту «Освітня дипломатія» (Проскура О.). Освітня дипломатія – формулювання для позначення явищ гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу – носіїв психологічної, соціальної компетентностей, комунікативної культури як засобу досягнення успішних результатів освіти, міжособистісної, міжкультурної комунікації, міжнародної співпраці. Основне завдання освітньої дипломатії – формування іміджу закладу освіти та міжособистісних стосунків учасників освітнього процесу, базованого на цінностях. «Освітня дипломатія» – це відповідь на виклики сучасності. Вона передбачає визначення нового змісту відносин та місії організаційної культури у закладі освіти. Вона зорієнтована на сучасні потреби педагогів, учнів, батьків, держави і суспільства, оптимальне поєднання всіх потреб в єдине культурно-освітнє ціле, яке є живим організмом із гуманістичними принципами та толерантними правилами. Освітня дипломатія складається з фундаментальних процесів – диференціації та інтеграції взаємодії учасників освітнього процесу. Визначаємо такі її параметри: система гуманістичних стосунків між учасниками освітнього процесу; система засвоєних уявлень, загальнолюдських, культурномовних і морально-громадянських цінностей особистості, правил, норм, гімназійних традицій, звичаїв, знань, практик; поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів і спонукань, які громада, суспільство сприймає як правильні; структурована етична система моделей мислення і поведінки, які характеризують гімназійну спільноту; гуманістичні колективні настанови, настрій, ментальності, які об'єднують людей(за: 6, с. 275–284).

Освітня дипломатія – специфічна педагогічна система відносин, якої навчаються, яку адаптують і використовують учасники освітнього процесу. Серед складових освітньої дипломатії: визнання цінності людини в культурних, етичних вимірах; дипломатія як світосприйняття; гуманістична культура відповідального спілкування; вміння бачити позитивне та зміни в учасниках освітнього процесу; демократичне узгодження позицій, наявність комунікативних компетентностей; акумуляція і трансляція досвіду через гімназійні традиції; орієнтація на презентацію особистості та її ефективну соціалізацію в суспільстві; вдосконалення соціальної, громадянської практик педагогів, учнів, батьків у взаємодії; самоактивність керівників закладу освіти в національному культуротворенні, у міжкультурній комунікації, міжнародних відносинах; оперативне управління поточними справами; стимулювання діяльності професіоналів через спільну мету, вдосконалення практик народної дипломатії та оцінювання процесів освітньої дипломатії; навчання технології розвитку освітньої дипломатії; розробка та реалізація проектів культурної дипломатії тощо.

Освітня дипломатія – інноваційна педагогічна система для освіти XXI століття. Інновації в освіті розглядаються як «процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показ-

ники (рівні) досягнень структурних компонентів, відбувається перехід системи до якісно іншого стану[7 (с. 38)]».

Освітня дипломатія – інноваційна модель культури спілкування, управлінських компетентностей керівників, педагогів, учнів, батьків, спрямованих на обрання успішних рішень в освітньому середовищі закладу освіти як соціокультурному просторі та результативність запропонованої педагогічної системи в соціумі.

Освітня дипломатія кваліфікується нами за об'єктом гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічній системі Київської гімназії східних мов № 1 (педагогічної, соціально-психологічної, організаційно-управлінської), за рівнем поширення (системно-логічний та локально-технологічний), за інноваційним потенціалом нового (радикальні зміни в освітній системі гімназії). За об'єктом впливу інновація «освітня дипломатія» спричинює якісні зміни у педагогічній системі (в освіті, у вихованні учнів, в освітньому та соціокультурному середовищі), формує високий рівень культури стосунків між суб'єктами освітнього процесу у контексті гуманістичних відносин у гімназійній родині.

Реалізація інновації «Освітня дипломатія» побудована на засадах системно-методологічного рівня, компетентнісного, системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів, що, на нашу думку, сприяє реалізації положень Концепції Нової української школи. Модернізація педагогічної системи гімназії у контексті освітньої дипломатії як радикально нової ідеї запроваджується на основі кардинально нових засобів, розроблених у Київській гімназії східних мов № 1. Відкритість педагогічної системи, побудованої на засадах освітньої дипломатії, є умовою її соціалізаційної, культурологічної, дипломатичної спрямованості, що визначає інноваційний характер розвитку закладу освіти загалом.

Педагогічна система, вибудувана на засадах освітньої дипломатії, була з успіхом представлена на Регіональній (не)конференції для шкільних педагогів міні-EdCamp Kyiv «Освітня дипломатія» (23.03.2019) у Київській гімназії східних мов № 1 за участі освітян, науковців, управлінців столиці, представників областей України, місцевої громади, учнів гімназії, дипломатів, викладачів закладів вищої освіти (під час панельної дискусії, знайомства з експертами (-ками) у форматі Speed Geeking, двох експертних паралелей у 30 локаціях, східних пауз-паралелей, творчих сесій, сесій від EdCamp Ukraine, під час учительських сесій, майстер-класів, міні-тренінгів, презентацій, освітянських полілогів, інтерактивних лекцій-демонстрацій, диспутів, workshops тощо. Презентована «Освітня дипломатія» визнана інноваційною педагогічною системою для освіти України XXI століття.

Список використаних джерел

1. *Закон України «Про освіту».* Суми : ТОВ «ВВП НОТІС», 2018. 84 с.

2. Проскура О. І. Київська гімназія східних мов № 1. *Літопис сучасної освіти і науки України*. *Інститут педагогіки НАПН України: 90 років історії і звершень*. Київ : Альфа-Віта, 2016. С. 130-131.

3. Проскура О. І. Київська гімназія східних мов № 1. *Національна академія педагогічних наук України – 25 років*. Київ : Альфа-Віта, 2017. С. 256-257.

4. Проскура О. І. Київська гімназія східних мов № 1. *Літопис сучасної науки і освіти України. Наукові школи, авторські системи і концепції.* Київ : Альфа-Віта, 2018. С. 136-137.

5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80
6. *Освітній менеджмент:* навч. посіб. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.
7. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; голов. ред В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО-МОВНИХ ТА МОРАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ: КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД

Савченко Михайло,
учитель-методист історії,
заступник директора з навчально-методичної роботи
Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

В Україні тривають системні зміни в політичній, економічній культурно-освітній сферах, що викликає як національно-культурний ренесанс, так і зростаючий інтерес до світової спільноти, до культурних надбань і цінностей людства загалом. Проблема цінностей, ідеалів сьогодення висувається на передній край гуманітарних і соціальних наук, педагогічної теорії і практики виховання підростаючого покоління. Цінності виступають у ролі інструментів комунікативної поведінки людини, є соціальними чинниками, що детермінують психологічний стан особистості, позначаються на мовній, громадянській свідомості комунікантів. В основі культурної моделі поведінки мовця (комуніканта) знаходяться культурно-мовні цінності, оволодіння якими забезпечує ефективність комунікативного впливу мовця на адресата – індивідуального чи колективного. Культурно-мовні цінності набуваються у процесі виховання в певному соціальному комунікативному середовищі.

У Київській гімназії східних мов № 1 проблема реалізації інноваційної моделі розвитку культурно-мовних і морально-громадянських цінностей учнів розв'язується зважено, послідовно і комплексно, що підтверджує низка публікацій моїх колег, видрукуваних лише 2018 року [1–7].

Особливої актуальності набуває розвиток морально-громадянських цінностей особистості – громадянина-патріота України – демократичної держави. Формування ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості у школярів має здійснюватися на прикладах героїчної боротьби Українського народу за самовизначення і творення власної держави, ідеалів свободи, соборності та державності [8 (с. 156)]. Саме тому розвиток морально-громадянських цінностей учнів має набути характеру системної та цілеспрямованої діяльності педагогічного колективу гімназії, тісної співпраці з батьками учнів, з інститутами громадянського суспільства, з місцевою громадою, органами влади, засобами масової інформації [9 (с. 56–57)].

З грудня 2012 року проводиться дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня за темою «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів» на базі Київської гімназії східних мов № 1 (грудень 2012 р. – грудень

2019 р.)» (наук. кер.: Кизенко В., канд. пед. наук, провід. наук. співроб. відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, старш. наук. співроб.; координатор дослідно-експериментальної роботи; Проскура О. – директор гімназії, Відмінник освіти України). У процесі реалізації завдань дослідно-експериментальної роботи розроблено інноваційну модель розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів, Концепцію реалізації інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів[8 (с. 161)]. Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що культурно-мовні цінності – це система створених у певній мовленнєвій культурі усталених логіко-психологічних формулювань, висловлювань, способів організації думок, які дають змогу суб'єкту бути успішним у спілкуванні, діяльності, взаєминах з іншими особами[10 (с. 169)].

Формування культурно-мовних цінностей учнів розглядається як педагогічна система, що забезпечує: розвиток мовленнєвої, комунікативної культури особистості як невід'ємну складову індивіда; формування національної ідентичності, мовного світогляду, соціальних і моральних позицій на основі етнонаціональних, культурно-історичних цінностей українського, інших народів, мов яких навчаються гімназисти; історико-культурну спрямованість освіти учнів, що передбачає організацію освітнього процесу на основі історії та культури народів, які проживають в Україні, в англомовних країнах, країнах Сходу; інтеграцію навчальних предметів, що розвивають мовленнєву, комунікаційну компетенцію учнів на засадах культурно-мовних цінностей особистості; ідентифікацію і самоактуалізацію мовної особистості комуніканта, базованих на включенні до змісту культурно-мовного виховання учнів знань про людину і суспільство, про національні, загальнолюдські, європейські цінності, полікультурні компетентності, про природу, структуру і типологію людської комунікації, про зміст суміжних лінгвістичних галузей знань, про психологію мовного етикету, основи теорії мовної комунікації тощо[11; 12].

Морально-громадянські цінності – це поняття, яке відображає значущість для індивіда загальнолюдської, суспільної моральності, громадянськості, усвідомленого вибору морально-гуманістичних, демократичних ідеалів, здатності до особистої активної відповідальної громадянської позиції і гуманістичної взаємодії[8 (с. 161)].

Розвиток морально-громадянських цінностей учнів ми розглядаємо як цілеспрямований процес формування та розвитку ціннісних морально-громадянських орієнтацій людини як громадянина, етичних, громадянських компетентностей, готовності до морального самопізнання, самовизначення, самоформування, саморегуляції моральної діяльності індивіда відповідно до гуманістичного ідеалу, усвідомленого морального, громадянського вибору у системі міжособистісних, міжкультурних суспільних відносин, розв'язання моральних проблем, набуття позитивного досвіду у сфері соціальної гуманістичної взаємодії, здатності до активної особистісної відповідальної участі в суспільно корисній діяльності у гуманітарній сфері, в демократичних перетвореннях, у державотворчих процесах, у розвитку громадянського суспільства[9].

Визначено особистісно орієнтований підхід як головний методологічний. Розвиток культурно-мовних і морально-громадянських цінностей учнів також здійснюється відповідно до змісту розробленої структурно-функціональної схеми розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів та передбачає реалізацію таких компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного, праксичного та особистісно творчого. Визначено сфери самоідентифікації учнів: «Я – носій гуманістичної моралі», «Я – активний, відповідальний громадянин України», «Я – носій культурно-мовних та морально-громадянських цінностей», «Я – успішний комунікатор». Основними напрямами розвитку культурно-мовних і морально-громадянських цінностей учнів є: політико-правовий, мовно-комунікативний, національний культурно-мовний, іншомовний лінгвокультурний, морально-етичний, національно-патріотичний.

Список використаних джерел

1. Виклюк С. Розвиток особистості здобувачів початкової освіти як носіїв культурно-мовних цінностей засобами української мови. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 66–71.

2. Литвин Н. Розвиток патріотизму та громадянськості як цінностей учнів у позаурочній та позашкільній діяльності. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 79–83.

3. Масловська Л. Мовленнєвий розвиток здобувачів освіти як носіїв культурно-мовних цінностей засобами української мови: результативність інноваційної діяльності. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 88–96.

4. Плужник І. Розвиток морально-громадських цінностей здобувачів початкової освіти: теоретичні положення у педагогічній практиці. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 103–107.

5. Сегеда Ж. Волонтерство як вияв морально-громадянських цінностей та суспільної активності гімназистів. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 126–131.

6. Спіріна Л. Розвиток морально-громадянських цінностей учнів на уроках хімії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 136–141.

7. Тельчарова В. Етнонаціональні, культурно-мовні цінності у літературі Сходу як скарби у бібліотечних проектах міжкультурної комунікації. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 141–146.

8. Савченко М. Науково-теоретичні підходи до розвитку морально-громадянських цінностей учнів у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 155–167.

9. Кизенко В. І., Савченко М. П. Особливості реалізації інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2014. № 5-6. С. 56–60.

10. Савченко М. Науково-теоретичні підходи до розвитку культурно-мовних цінностей учнів у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 160–171.

11. Васьківська Г. О. *Людинознавство*. Для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 256 с.

12. Вербицька О. В. Дослідно-експериментальна робота за темою «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів»: завдання, зміст, етапи, очікувані результати. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 83–89.

ЗАЛУЧЕННЯ НОСІЇВ АРАБСЬКОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Саліх Саліх Абд,
старший учитель, учитель арабської мови
Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Інтеграція України у світове співтовариство – як стратегічний курс держави серед пріоритетних завдань в культурно-освітній сфері – визначає особливості завдань реформи загальної середньої освіти – оволодіння іноземними мовами як важливими засобами спілкування, міжкультурної комунікації народів.

Основними принципами-критеріями сучасної освіти вважаються: орієнтація змісту освіти на функціональне використання здобутих знань; здійснення добору змісту освіти з огляду на фундаментальний характер знання; відповідність сучасних знань вимогам суспільства, адекватність у відображенні реалій сьогодення; орієнтація змісту освіти на формування особистісних цінностей і ціннісно-смислових орієнтацій учнів[1 (с. 21); 2].

Іноземна мова сприяє інтеграції особистості в систему світової та національної культур. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, а також європейські стандарти з мовної освіти спрямовують діяльність сучасної школи на формування мовної особистості як стратегічного орієнтира шкільної освітньої політики. Сучасні дослідники стверджують, що комунікативна мета розглядається як інтегративна, зорієнтована на досягнення практичного результату в оволодінні іноземною мовою[1 (с. 9–11)].

Серед особливостей організації навчання іноземних мов за комунікативного підходу чільне місце належить реальним міжособистісним стосункам і наближенню комунікативного процесу до реальних умов. У Київській гімназії східних мов № 1 – Асоційованій школі ЮНЕСКО учні 1–11 класів серед багатьох східних мов вивчають арабську як першу іноземну мову та англійську як другу. У педагогічній системі гімназії практикується систематична діяльність учителів-носіїв іноземних мов, у тому числі арабської мови. Така практика визнається і підтримується адміністрацією гімназії[4].

Навчання арабської мови багатобічний педагогічний процес, котрий залежить як від учителя, його компетенцій, досвіду та харизми, так і від учнів, їх мотивації, здатності сприймати та засвоювати інформацію іншомовної культури. Особливої актуальності набуває не тільки оволодіння учнями мовленням арабською мовою, а й вивчення культурно-мовних цінностей арабів як важливої умови міжкультурної комунікації[5; 6].

Культурно-мовні цінності – це система створених у певній мовленнєвій культурі усталених логіко-психологічних формулювань, висловлювань, способів організації думок, які дають змогу суб'єкту бути успішним за різноманітних комунікативних ситуацій. Як правило, для кожної комунікативної ситуації існує своя комунікативна стратегія. Зазвичай, під стратегією розуміють усвідомлення ситуації в цілому, визначення напряму її розвитку та організація дій в інтересах досягнення цілі. Своєю чергою, під поняттям «комунікативна стратегія» розуміють

сукупність заздалегідь запланованих мовцем теоретичних ходів, що використовуються ним у ході комунікативної ситуації. Отже, комунікативна стратегія передбачає: усвідомлення (аналіз) комунікативної ситуації (до початку комунікації); визначення моделі поведінки, виходячи з усвідомлення (аналізу) комунікативної ситуації; організація на цій основі взаємодії (визначення розмовних та поведінкових «ходів» комунікації); досягнення цілі комунікації (для чого і будується стратегія комунікації).

Стратегія комунікації реалізується через тактики, що виконують функцію способів здійснення стратегії в конкретній комунікативній ситуації. Тобто, комунікативна тактика – це сукупність практичних ходів у реальному процесі комунікативної взаємодії, що дають змогу досягти поставлених цілей за конкретних ситуацій.

Культурно-мовні цінності арабів за довгі роки свого існування сформували характерний для них комунікативний стиль – індивідуальну/колективну форму комунікативної поведінки людини, що виявляється у процесі спілкування. Комунікативний стиль визначається використанням характерних вербальних і невербальних засобів – залежно від прагматичних настанов мовців та національної специфіки комунікативного дискурсу.

Узагалі, араби більшою чи меншою мірою зберігають традиції розгорнутого стилю комунікації, в якому цінується яскрава образність, метафоричність, красномовність, що є ознакою поваги до співрозмовника і самого процесу спілкування. Розмова є найпопулярнішою формою розваги в арабському світі. Розгорнутий стиль комунікації, поширений в арабській культурі, бере свої витоки передусім з Корану. Оскільки в арабських країнах велике значення мають традиції ісламу, одним з найважливіших елементів спілкування у арабів є встановлення довіри. Велике значення мають у спілкуванні прояви дружби, щирості, гостинності та гарного настрою.

Знання культури і цінностей арабських народів, розуміння їх національного характеру та особливостей мовленнєвої поведінки є важливими елементами, що мають враховуватися при побудові комунікативної стратегії. Саме тому дуже важливо залучати до навчального процесу носіїв мови.

Носієм мови вважається представник мовної спільноти, котрий володіє нормами мови, активно вживає цю мову (зазвичай вона є для нього рідною) у різних побутових, соціокультурних, професійних сферах спілкування. Носій мови здатний розпізнавати різні типи комунікативних ситуацій і може поводитися відповідно до усталених комунікативних норм.

Залучення носіїв мови до процесу навчання арабської мови є важливим чинником розвитку комунікативних стратегій учнів. Носій арабської здатний навчити учнів: розпізнавати різноманітні комунікативні ситуації – завдяки своєму досвіду спілкування з арабами; розпізнавати і розуміти моделі поведінки арабських співрозмовників – завдяки глибокому розумінню культурно-мовних цінностей та національної поведінки свого народу; організовувати поведінкові та розмовні «ходи» комунікації при спілкуванні з арабським співрозмовником (використовувати комунікативні тактики) – завдяки природному знанню мови, здатності до спонтанного спілкування; досягати цілі комунікації та успішно будувати комунікативні стратегії.

У процесі спілкування, міжкультурної комунікації з представниками арабських культур уміння розпізнавати комунікативні ситуації та на основі цього застосовувати комунікативні стратегії є особливо важливою умовою для досягнення цілей комунікації, і, водночас, – іншомовної освіти.

Для розпізнавання комунікативних ситуацій та побудови комунікативних стратегій необхідно розуміти культурно-мовні цінності арабських народів та особливості їх національної та мовної, комунікативної поведінки. Саме тому важливим чинником розвитку комунікативних стратегій учнів старшої школи є залучення носіїв мови. Оскільки саме носії мови володіють необхідними знаннями та досвідом спілкування в арабському середовищі. Застосування цих знань і навичок на уроках арабської мови дає змогу учням навчитися будувати комунікативні стратегії для різноманітних комунікативних ситуацій.

Список використаних джерел

1. *Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика :* колективна монографія. [за наук. ред. Г. О. Васьківської]. Київ : Педагогічна думка, 2015. 288 с.

2. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

3. Редько В. Г. *Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика* : монографія. Київ: Генеза, 2012. 224 с.

4. Савченко М. Науково-теоретичні підходи до розвитку культурно-мовних цінностей учнів у контексті дослідно-експериментальної роботи гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 160–171.

5. Саліх Саліх Абд. Життєві цінності сучасних арабів як феномен у педагогічній системі розвитку людських цінностей полікультурної компетентності учнів. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 118–122.

6. Саліх Саліх Абд. Культурно-мовні цінності арабів у контексті розвитку етики мовленнєвої комунікації учнів гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 121–126.

СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ

Самохіна Наталія,
учитель зарубіжної літератури Комунального закладу Сумської обласної ради – Путивльської загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІ ступенів, м. Путивль, Україна

Одним із завдань учителя зарубіжної літератури є розвиток умінь і навичок учнів сприймати, аналізувати й інтерпретувати літературний твір у культурному контексті, у зв'язках з іншими видами мистецтва, прищеплювати школярам художній смак, поціновувати класичну й сучасну літературу. Науковці, аналізуючи досвід розвинених країн світу, зазначають, що освіта є фундаментом майбутнього нації, а мистецька освіта – духовного майбуття[1].

В Україні проблему комплексного використання різних видів мистецтв у процесі вивчення літератури досліджували Д. Наливайко, Л. Мірош-

ниченко, Т. Нефедова, Н. Волошина, О. Ніколенко, О. Куцевол, Ж. Клименко, А. Вітченко, В. Гречинська, Ю. Ковбасенко, Є. Волощук, О. Ісаєва. Синтез мистецтв – це гармонійно представлені музика, живопис, скульптура, архітектура, декоративно-прикладне мистецтво, театр і мистецтво слова. Та якщо цю гармонію не відчують учні, то чи є сенс у такій діяльності педагогічного працівника? Синтез має відбуватися не заради синтезу, а заради, як зазначає С. Панченко, «побудови системи виховання у єднанні освіти, культури, духовності із збереженням ціннісних орієнтацій, що дасть змогу сформувати перспективні напрями виховання учнів[2 (с. 148)]».

Використання засобів наочності в процесі вивчення літератури є й до сьогодні актуальною проблемою, бо сприяє вдосконаленню знань учнів з предмета і допомагає глибше розкрити художньо-етичні й життєві зв'язки, закладені у творі. Саме тому у програмі із зарубіжної літератури для 5–9 класів (зі змінами 2015–2017 рр.) та відповідно до Концепції Нової української школи (2016 р.) є культурологічна рубрика, в якій презентовано зв'язки літератури з іншими видами мистецтва; утілення літературних творів у живописі, музиці, кіно тощо[3].

На уроках зарубіжної літератури намагаємось формувати вміння та навички учнів «читати» мистецькі твори, збагачувати їх мовлення мистецтвознавчою лексикою, будувати власні монологічні висловлювання описового характеру; водночас прилучати учнів до скарбниці світової культури, допомогти їм реалізувати творчі здібності, закладені в кожній особі, виробити прагнення самовдосконалення. І не можна не погодитись з думкою О. Ходорич, яка з власної вчительської практики говорить про важливість ціннісного підходу у вивченні літератури і нерепресивної свідомості, про толерантність і мультикультуралізм, про канонічність «золотого» фонду класичної літератури як основи літературної освіти і наближення викладання літератури в школі до реалій і проблем сьогодення, про іманентність та вивчення літератури в контексті розвитку культури й мистецтва, про використання знання різних мов і перекладів, про компаративність, діалогізм і цілісний підхід до вивчення художніх творів[4].

Найпоширеніші такі види уроків, на яких доречною є робота вчителя та учнів із різними видами мистецтв: інтегрований урок, урок творчого читання, урок-«діалог культур», урок культурологічного аналізу, урок-дослідження, урок-літературно-музичний салон, урок-виставка, урок розвитку творчих здібностей тощо.

Але і на звичайному уроці можна використати зразки різних видів мистецтва, де виникає потреба підкріпити слово образом, виділити суттєві моменти засвоюваного, доповнити враження дітей про вже побачене, почуте. Наприклад, на таких уроках можна використовувати репродукції картин, фотокопії скульптурних зображень і архітектурних пам'яток, уривки музичних творів, інсценівки.

Вплив творів різних видів мистецтва, як і художньої літератури на розвиток особистості, здійснюється саме через їх сприймання, що, як писала С. Вознічук, тісно пов'язане з розумінням-проникненням у суть художнього зображення і досягається це завдяки аналізу та синтезу того, що сприйняла дитина[5]. Тому мета вчителя, працюючи із зразками образотво-

рчого мистецтва, – має лежати в площині організації правильно вибудованого в учня сприйняття.

Наприклад, при вивченні історичного роману Вальтера Скотта «Айвенго» (7-й клас), можна запропонувати учням розглянути ілюстрацію до твору художника В. Слаука та перевірити, наскільки уважно учні прочитали твір, чи приділяють вони увагу деталям художніх описів зовнішності та інтер'єру. Так, завдання дібрати цитати, які можна було б підписати під цією ілюстрацією, дадуть можливість вчителю ще раз звернути увагу на роль художньої деталі у розкритті образу. Підписи, які доберуть учні до ілюстрації, мають спонукати їх до уважного, повільного читання, зосередження уваги на всіх елементах художньої структури твору. Як бачимо, такий вид роботи (використання елементів аналізу) на уроці зарубіжної літератури, як розгляд ілюстрацій до твору та роздуми над тим, чи такими уявляли учні ці сцени та їх героїв, спрямований на читання та перечитування твору і водночас розвиває творчі здібності учнів.

У старших класах педагог повинен дбати про те, щоб учні впізнавали і розуміли в мистецькому творі символи: образ, колір, предмет, жест, тлумачення яких потребує спеціальних знань. Тому основною рисою грамотного читача є вміння аналізувати текст, бачити його внутрішній зміст, підтекст, а ще – вміння оперувати своїми знаннями і відповідним досвідом, тобто, чітко, переконливо, грамотно висловлювати свої думки, передавати почуття і враження, що викликаються інтелектуальними продуктами, породженими синтезом мистецтв. Тож процес навчання має забезпечуватися спільною діяльністю, як зазначають науковці, за «емоційного контакту, який дає відчуття солідарності, емоційної достатності, самоповаги, особистісного самовизначення, що має ціннісно-смислову природу[6 (с. 19)]». А ще процес навчання, за В. Сухомлинським, має бути стежкою духовного зростання: «музика – уява – фантазія – казка – творчість – ось та стежка, йдучи якою, дитина розвиває свої духовні сили» [7 (с. 66)].

Поєднання поезії і музики посилює емоційний вплив від художнього слова, допомагає учням повніше сприйняти поетичні образи, думки та почуття автора. Завдяки телебаченню та комп'ютерним технологіям можливість використання продуктів театрального та кіномистецтва на уроках зарубіжної літератури значно розширились. Тож на уроці широко використовуються прийоми «реконструкції» окремих вистав за ескізами, репродукціями, фотографіями. Учні із задоволенням переглядають і обговорюють вистави, фільми, кіновистави, зіставляють літературні твори з їх сценічними та екранними інтерпретаціями.

Відомо, що молодші школярі захоплюються малюванням, учням середніх класів цікавіша рольова гра, театральне дійство. Старшокласникам до вподоби музика. Тому на уроках літератури доцільно використовувати різні завдання, які сприяють творчому розвитку дітей різних вікових категорій. Так, наприклад, учням пропонується інсценувати уривки з тексту, скласти діалоги, створити мізансцени, зробити асоціативний малюнок до твору, скласти графічні карти подорожей героїв, придумати рекламний слоган, за допомогою малюнків встановити послідовність подій у творі, передати вчинки героїв кольорами, створити постер, використовуючи

ілюстрацію твору, написати твір-метаморфозу, створити титульну сторінку до твору, намалювати комікси до твору тощо.

Отже, синтез різних видів мистецтв дає змогу дитині краще зрозуміти зміст твору, умови його створення, розвиває критичне мислення, сприяє удосконаленню навичок комунікативної культури, підвищує рівень таких процесів мислення як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, сприяє виробленню естетичних смаків, поглядів і уподобань учнів. Словом, зростає мотивація до вивчення предмета, що, своєю чергою, позитивно впливає на результативність навчання дітей.

Список використаних джерел

1. Закович М. М., Зязюн І. А., Шевнюк О. Л. та ін. *Культурологія: українська та зарубіжна культура :* навч. посіб. 4-е вид., випр. і допов. Київ : Знання, 2009. 589 с.

2. Панченко С. Формування в учнів гуманістичних цінностей засобами української мови та літератури. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 140–149.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Освітня галузь «Мови і літератури» (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392). *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.* 2012. № 4-5. С. 3–56. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п

4. Ходорич О. Інноваційні педагогічні технології на уроках світової літератури як ефективний засіб формування ключових компетентностей старшокласників. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 150–153.

5. Вознічук С. А. Фрагменти посібника «Синтез різних видів мистецтв на уроках зарубіжної літератури». *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України.* 2008. № 9. С. 2–6.

6. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Риторичні уміння учнів старшої школи у контексті ціннісно-смислової сфери. *Українська мова і література в школі.* 2011. № 8. С. 14–20.

7. Сухомлинський В. А. Вибрані твори : в 5 т. Т.3: Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977.

ТРЕНІНГ – ОДНА ІЗ ФОРМ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ПЕДАГОГАМИ

Сахно Оксана,
завідувач методичним кабінетом відділу освіти, молоді та спорту Новослобідської сільської ради, Путивльський район, Сумська область, Україна

Сьогодні ми живемо в суспільстві, коли представники різних культурних світів вчаться співжити і співдіяти. Це дається з великими труднощами, бо культурні основи різних народів інколи дуже різняться. А для побудови гармонійного співіснування треба визнання інакшості та відмінності кожного. Вчені підрахували, що подвоєння знань у світі: перше відбулося приблизно з 750 до 1750 р. (тобто, за 1000 років); друге – за 150 років (тобто, у 1900-му); третє – за 50 років (у 1950-му). Обсяг інформації, що зараз включає не тільки обмін відомостями між людьми, а вже між людиною і машиною, за ці півстоліття зріс у 8–10 разів. Причо-

му, ця тенденція посилюється, з 2015 р. подвоєння обсягу знань людства відбувається щодва роки, а, за прогнозом на 2050-й, – за 1 тиждень[1]. Це явище отримало назву «інформаційний вибух» і свідчить про початок інформаційної ери, коли знання людства та обсяг інформації збільшуватимуться з рекордною швидкістю.

Реформування системи шкільної освіти, що відбувається зараз, ініціюється «знизу» – педагогічною та батьківською громадськістю, а не «зверху» – Міністерством освіти і науки України, як це завжди і відбувалося. Агентом змін є шкільний учитель, у якого має бути вибір серед кількох новацій, які б ураховували реалії шкільного життя й відповідали на виклики сьогодення. Саме тому гострим є питання професійної та фахової компетентності педагога. Увідповіднення системи освіти європейським вимогам, реформування української освіти взагалі вимагає висококваліфікованих кадрів, здатних до постійного самовдосконалення та саморозвитку. Ці та суміжні проблеми порушуються науковцями[2; 3], фахівцями методичних служб[4] і педагогами-практиками[5; 6].

У 1998 р. у звіті для ЮНЕСКО Міжнародної комісії освіти для XXI століття на чолі з Ж. Делором «Освіта – тут захований скарб» в частині, де йдеться про нові функції та можливості вчителів зазначено: «вчителі відіграють основну роль у формування позитивного або негативного ставлення до навчання. Вони повинні пробуджувати зацікавленість, розвивати самостійність, заохочувати до інтелектуальної точності та створювати умови, необхідні для формальної освіти та безперервної освіти. Роль учителя як ініціатора змін, взаєморозуміння та толерантності, ще ніколи не була так очевидна <...> Компетентність, професійність та відданість, які вимагаються від вчителя, накладають на них велику відповідальність <...> якісна освіта вимагає, щоб майбутні вчителі були у постійному контакті з досвідченим професором і дослідниками, що ведуть роботу у своїх дисциплінах. Учителям-практикам необхідно регулярно створювати можливість вдосконалення завдяки робочим сесіям і групах та стажуванню в рамках безперервного навчання. Зміцнення безперервного навчання, здійснюваного у найбільш гнучкий спосіб, може допомогти піднести рівень компетентності та мотивації вчителів й поліпшити їх стан».

Далі у звіті чітко сформульовані чотири основні підвалини сучасної освіти:

• учитись, щоб знати, поєднуючи загальну культуру з можливістю поглибленого вивчення невеликої кількості предметів – вчитись навчатись, щоб вміло використовувати можливості, які створює навчання впродовж цілого життя;

• учитись, щоб діяти з метою здобуття не тільки професійної кваліфікації, а, найважливіше, – компетентності, яка дасть змогу протистояти різним ситуаціям та працювати у команді;

• учитись, щоб жити у злагоді з іншими, розуміти їх та усвідомлювати взаємозалежність, прагнути взаєморозуміння та миру;

• учитись, щоб бути – щоб легше досягти повного розвитку власної особистості та бути спроможним постійно діяти, поширювати особисту

незалежність, притримуючись власної думки та усвідомлюючи особисту відповідальність[7].

У період реформування освіти робота методичних кабінетів, здійснення методичного супроводу роботи педагога є дуже важливою. Відповідно до Концепції «Нова українська школа» методична служба має здійснювати, окрім функції методичного супроводу, професійну підтримку та сприяти професійному розвитку педагога, особливо – вчителів перших класів, що реалізують освітній процес в нових умовах.

Сьогодні значна кількість семінарів, різноманітних шкіл для педагогів, вебінарів доступна для кожного. Було б бажання. Однією з ефективних форм методичної роботи з педагогами є тренінг. За допомогою системи різних інтерактивних вправ тренінги дають змогу залучити до активної роботи всіх присутніх, на практиці навчитися критично та креативно підходити до розв'язання навчальних завдань, до створення власного методичного продукту і т.ін.

Саме слово «інтерактив» в перекладі з англ. означає: *«inter»* – взаємний і *«act»* – діяти. Отже, інтерактивний – здатний до взаємної дії, діалогу.

Одне із визначень «тренінгових технологій» наведено у «Словнику методиста» В. Волканової: тренінгові технології (В. Гузеєв, А. Прутченков) дають змогу учасникам свідомо переглянути сформовані стереотипи і розв'язати власні проблеми, закладають естетичні й етичні основи практичної поведінки. В ході тренінгу відбувається заміна внутрішніх установок учасників, поповнюються їх психологічні знання та з'являється певний досвід позитивного ставлення до себе, до оточуючих і до світу в цілому. Найважливіше – людина не засвоює насильно впроваджувані стандарти, технології та методики, а розвиває сама себе. У ході тренінгу ефективніше розв'язуються питання розвитку особистості, успішно формуються комунікативні компетентності[8].

Ці визначення дають можливість чітко уявити переваги тренінгів для використання у методичній роботі з педагогічними кадрами. Сьогодні семінари-тренінги проводяться методистами нашого методичного кабінету за таким алгоритмом:

• заняття починається з так званого «фокусу», щоб привернути увагу аудиторії (тест, гра, проблемна ситуація тощо);

• вправа (урок, уривок уроку, фільму, проблемна ситуація тощо), що відповідає меті семінару й допомагає визначити мету і завдання тренінгу);

• інформація з теми тренінгу (вправи-інструменти критичного мислення, робота з роздатковим матеріалом і т.п.);

• практичні вправи для учасників за темою тренінгу (завдання для пар, груп, індивідуальні та фронтальні), які допомагають на практиці закріпити отриману інформацію;

• підбиття підсумків семінару-тренінгу (обговорення, виконання мініконтрольних завдань, заповнення анкет, вправи на релаксацію тощо)[9].

Перевагами проведення таких тренінгів є конкретна мета заходу, комфортні умови, за яких кожен учасник відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, водночас маючи можливість не тільки оприлюднити власну думку, а й довести її.

Серед основних правил ефективного проведення таких методзаходів:

1. До роботи необхідно залучати кожного учасника. Активна участь має заохочуватися.

2. Кожна наступна вправа повинна має бути логічним продовженням попередньої за поступового ускладнювання.

3. Учасники, яких має бути не більше 25, повинні самостійно розподіляти ролі в групі і виробляти правила для роботи у малій групі.

4. Перед початком тренінгу учасники мають бути ознайомлені з певними методичними, нормативно-правовими документами та іншими матеріалами.

5. Обов'язкове підбиття підсумків тренінгу у різноманітних формах, що дає змогу виявити рівень засвоєння матеріалу учасниками[10].

Такий підхід до організація та проведення методзаходів уможливлює безпосередній зв'язок науково-методичної роботи з навчально-виховним процесом, з конкретним педагогом, допомагає скоротити відстань між навчанням педагогів працювати по-новому та результатами роботи, позитивними зрушеннями в розвитку та самовдосконаленні кожного педагога.

Сократ писав: хто хоче змінити світ, той хай починає з себе. Ці слова великого мислителя дуже актуальні у часи змін. Ними керується наша методична служба сьогодні.

Список використаних джерел

1. За: http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/06/19/novyna2/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8_%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83_2018.pdf

2. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

3. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Організаційно-педагогічні умови профільного навчання. *Молодь і ринок*. 2013. №5(100). С. 19–24.

4. Сахно О., Іванова Ю. Психологічний супровід допрофільної підготовки та профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 171–177.

5. Жукова А. Моніторинг професійної компетентності вчителя гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 24–30.

6. Новицька Н. Психологічний моніторинг професійної компетентності вчителів у рамках здійснення дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 96–103.

7. *Освіта – тут захований скарб. Звіт для ЮНЕСКО Міжнародної комісії освіти для XXI століття* / за ред. Ж. Делор. Радом, 1998.

8. Волканова В. В. *Словник методиста :* метод. посіб. Київ: 2008. 192 с. (Серія «Словники»).

9. Пометун О. І. *Навчання в дії. Як підготувати та провести семінар для вчителів з інтерактивних технологій навчання* : метод. рек. для тренерів. Київ : А.П.Н., 2003. 72 с.

10. *Порадник для тренера* / [Б. Валькевич, Е. Кендрацька, А. Климович та ін.]. Бялисток: Вид. «Ортдрук», 2008. 134 с.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ «ЛІТЕРАТУРА СХОДУ» У СИСТЕМІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ГІМНАЗИСТІВ

Сегеда Жанна,
учитель-методист зарубіжної літератури, вчитель зарубіжної літератури Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Нова українська школа передбачає оновлення змісту освіти, увідповіднення його сучасним потребам особи і суспільства. Крім того, освіта має сприяти оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями; формуванню культури міжетнічних і міжособистісних стосунків; розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання; вихованню людини демократичного світогляду, яка з повагою ставиться до традицій, культури усіх народів світу.

В Україні понад два десятки закладів загальної середньої освіти, де вивчаються східні мови, майже половина з них – у Києві. Врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів через внесення змін у зміст, структуру організації навчання, створення умов для здобуття знань старшокласниками відповідно до обраного професійного спрямування є особливістю сучасного профільного навчання. При визначенні змісту навчання у гімназіях філологічного сходознавчого спрямування необхідно враховувати, що важливою характеристикою менталітету народів Сходу є кордоцентризм, значну роль у розумінні якого відіграє література.

Запропонований учням за рахунок варіативної складової частини навчального плану курс «Література Сходу» має на меті забезпечити якнайповніше формування життєвої, світоглядної, культурної та професійної компетентностей учнів. Як показала практика, на уроках східної мови здобувачі знань отримують лише окремі відомості про літературу народу – носія мови. Це й зумовило впровадження навчального предмета «Література Сходу» – об'єктом вивчення якого є основні етапи літературного процесу, кращі твори класичної і сучасної літератури країн Сходу.

Навчальний матеріал побудований у формі нарощення знань, здобутих учнями відповідно до програми зарубіжної літератури в попередні роки навчання та подачею нового матеріалу з урахуванням психофізіологічних особливостей розвитку учнів 10-11 класів. У рамках програми зарубіжної літератури 5–9 класів учні ознайомлюються з надбаннями фольклору країн Сходу (5 клас), міфологією Індії, Єгипту, хайку японського поета Мацуо Басьо (6 клас), притчею у викладі Акутагави Рюноске (7 клас), творами класиків китайської поезії Лі Бо і Ду Фу (8 клас). Дев'ятикласникам програма зарубіжної літератури взагалі не пропонує для вивчення жодної теми з літератури Сходу. Зрозуміло, що в системі профільного навчання майбутніх орієнталістів ця прогалина має бути заповнена. Упродовж вивчення курсу «Література Сходу» учні отримують розуміння природи різних видів і жанрів літератури, вміння виділяти спільне й відмінне в культурних і літературних традиціях різних країн та регіонів. Основна увага приділяється вивченню літератур тих країн, мови яких вивчаються у закладі освіти. Вивчення класичної літератури кожної з країн Сходу

розпочинається із загальної характеристики та визначення основних етапів і тенденцій розвитку літератури. У деталізованому висвітленні розглядаються визначні літературні пам'ятки, творчість найвидатніших письменників, аналізуються їхні основні твори. Навчання спрямоване на розширення світоглядних меж учнів шляхом ознайомлення з самобутністю і самоцінністю сучасної літературної спадщини народів Сходу.

Головне завдання курсу – огляд основних закономірностей літературних процесів на Сході, їх зв'язку із суспільним життям і станом духовної культури кожного з народів, засвоєння окремих літературознавчих понять і термінів, які стосуються літератури Сходу, формування практичних навичок аналізу основних сучасних тенденцій в розвитку літературного процесу. Предметом курсу є основні особливості літературних процесів, віхи біографій письменників – представників літератур Сходу, аналіз їхніх творів.

Навчальний предмет «Література Сходу» є окремим предметом, програма розрахована на вивчення впродовж двох років (0,5 год на тиждень). Виклад матеріалу побудовано в хронологічно-територіальному порядку – від вивчення епосів Індії до класичної літератури Китаю, Японії, Кореї, країн арабо-мусульманського регіону. Вивчення починається оглядом класичних літератур народів Сходу на першому році навчання (10 клас); продовжується знайомством з літературою XX–XXI ст. на другому році навчання (11 клас). Основна увага приділяється літературі тих країн, мови яких вивчаються в навчальному закладі. Вчитель повинен донести до учнів розуміння, що формування та розвиток літератур народів Сходу – складний та суперечливий процес, зумовлений певними закономірностями, він є важливим складником процесу розвитку світової літератури.

Програма курсу «Література Сходу» надає широкі можливості для творчості вчителя. Пропонується широко застосовувати інтерактивні методики подачі знань. Навчальні теми пронизані ідеями діалогу культур, гуманізму, миру, милосердя, толерантності. В процесі викладання літератури Сходу вчитель широко використовує міжпредметні зв'язки з зарубіжною та українською літературами, географією світу, всесвітньою історією.

Літературні твори є чинником ознайомлення учнів з основами духовного й естетичного розвитку народів Сходу, з традиціями, звичаями, обрядами, святами, віруваннями. Цей курс спрямовано на розширення світоглядних меж гімназистів шляхом систематичного ознайомлення з самобутністю і самоцінністю літературної спадщини народів Сходу. Теми курсу спрямовані на розвиток творчих здібностей учня, його особистості на кожному етапі навчання; покликані сформувати в учнів потребу саморозвитку, прагнення опанувати всі компоненти культури.

Полікультурна освіта та полікультурне виховання – одне з головних завдань предмета «Література Сходу». Предмет також покликаний сприяти формуванню в учнів інтересу до вивчення східних мов, щоб східна мова сприймалась як мова народу – носія певної культури, слугувала фундаментом для подальшого глибокого вивчення літератури східного регіону у закладі вищої освіти. Засвоєння тем курсу має практичне значення

при налагодженні спілкування з представниками народів східних країн та майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. *Історія світової культури. Культурні регіони.* Київ : Либідь, 1997. 446 с.
2. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.* Київ : Мін. освіти, молоді та спорту України, 2011. 27 с.
3. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola
4. Подгорний Г. В. Генералізація знань про етнонаціональні цінності іранців у розвитку культурологічної компетентності учнів на уроках перської мови. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 113–118.
5. Руссова С. М. *Джерело перлин. Поетика східних літератур*. Київ : Фенікс, 1999. 345 с.
6. Сегеда Ж. П. Науково-методичні підходи до навчання японської літератури у гімназії. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 168–173.
7. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. *Этнокультурная специфика языкового сознания.* Москва: РАН, Институт языкознания, 2000.

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Скиба Галина,
аспірант Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Виклики сучасної доби зумовили розроблення Концептуальних засад реформування середньої освіти – документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей[1 (с. 8)]. На основі аналізу змісту Концепції «Нова українська школа» визначаємо, що для формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу важливого значення набуває системна реалізація реформи загальної середньої освіти за такими напрямами: розроблення нових стандартів змісту загальної середньої освіти, які ґрунтуватимуться на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання; запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків; запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); удосконалення процесу виховання; створення нової структури школи, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків та ін.[2].

У колективній навчальній діяльності особливого значення набувають стосунки між учнями, які, зазвичай, добре знають індивідуальні, інколи «приховані» від учителя проблеми своїх однокласників, й у співпраці здатні самостійно розподілити функції колективної навчальної діяльності, посильні кожному учневі для розв'язання спільного завдання. За таких обста-

вин суб'єкт-суб'єктна взаємодія старшокласників забезпечує мотивацію до навчання, розвиває культуру спілкування і можливості комунікативного потенціалу учнів, сприяє розвиткові пізнавальних інтересів, самостійності, відповідальності, прагнення досягти успіху і т.ін. Своєю чергою, учитель, як не тільки транслятор знань, а як помічник, порадник, психолог має «розпізнавати» внутрішній стан учнів і, не порушуючи вираження суб'єктності кожного з них, організувати навчальну діяльність на основі психолого-педагогічних принципів індивідуалізації, диференціації, співпраці й партнерства. Отже, суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчальній діяльності забезпечує формування умінь і навичок учня, які за умов «горизонтальної» побудови взаємовідносин, розвиваються й удосконалюються шляхом застосування здобутих знань у різноманітних практичних ситуаціях, майстерно створених педагогічним працівником в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти на основі використання інноваційних педагогічних технологій та дотримання психологічних принципів навчання.

Досягнення вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти у контексті діяльнісного підходу передбачає розвиток «горизонтальних» відносин між учасниками навчального процесу (учитель – учень, учень – учитель, учень – учень) на противагу «вертикальним» суб'єкт-об'єктним відносинам, із превалюванням авторитетності учителя над існуючими відчуттями страху, невпевненості, повинності учнів. На підтвердження цього наведемо роздуми І. Зязюна про співвідношення навчання і взаємодії: «в ідеалі вчитель стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною дійовою особою в класі, а режисером їх взаємодії із навчальним матеріалом, один з одним і з учителем[3 (с. 12)]».

За таких обставин суб'єкт-суб'єктна взаємодія створює атмосферу оптимального розгортання компетентнісного навчання, інтегральний потенціал якого суттєво видозмінює освітній процес, спрямовуючи організацію навчальної діяльності на досягнення конкретних результатів (формування компетентностей), які досягаються за гуманного, демократичного, особистісно спрямованого освітнього середовища. У контексті окресленого суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчальній діяльності проявляється активністю учня як суб'єкта (на відміну від характерної для об'єкта пасивності) й супроводжується усвідомленими самостійними діями щодо пошуку інформації, її аналізу та систематизації, вибору найдоцільніших способів продуктивного розв'язання предметних, навчальних завдань і навіть життєвих ситуацій.

Стимулювання суб'єктної поведінки учнів у закладах повної загальної середньої освіти ґрунтується на положеннях особистісно зорієнтованого підходу у навчанні, який у науковій літературі співвідноситься із суб'єкт-суб'єктним, орієнтуючи, з одного боку, освітній процес на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого, – є шляхом реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципрокна, гармонійна) взаємодія всіх учасників освітнього процесу[4 (с. 13)].

Застосування суб'єкт-суб'єктного підходу у педагогічній практиці сприяє усвідомленню учнем власної ідентичності та самоствердженню за

умов реалізації принципів індивідуалізації та диференціації. Призначення принципу індивідуалізації полягає у «врахуванні індивідуальних особливостей й створення умов для розвитку кожного учня. В результаті всебічного вивчення вихованців у педагога має створюватися чітке уявлення про характер кожного з них, про його інтереси і здібності. Способи, прийоми і темп навчання добираються з урахуванням відмінностей школярів, рівнів розвитку їх пізнавальних здібностей. Індивідуалізація навчання – необхідна умова ефективності педагогічного процесу, оскільки будь-який виховний вплив переломлюється через індивідуальні особливості конкретної особистості[5 (с. 332)]».

Досліджуючи етимологію поняття «диференціація», науковці Г. Васьківська та В. Кизенко з'ясовують його різноаспектність: диференціація (лат. *Differentia* – різниця) означає поділ, відмінність, розчленування, розшарування цілого на різні частини, форми, ступені; диференціація навчання – це умова функціонування освітніх систем; диференційоване навчання – характерна ознака навчального процесу; диференційований підхід – особливий підхід до організації навчання[6].

На основі аналізу сутності та призначення визначальних принципів особистісно зорієнтованого підходу узагальнюємо, що комплексно цей підхід імплементується у суб'єкт-суб'єктну взаємодію, проявляючись у процесі навчальної діяльності певними ознаками побудови моделей педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Безумовно, розгортання педагогічної взаємодії є ширшим та ефективнішими процесом, ніж педагогічний вплив, за якого звужується педагогічний процес до суб'єкт-об'єктних відносин.

Переваги впровадження особистісно орієнтованого підходу у навчальну діяльність забезпечують можливість учням ефективно опановувати зміст освіти, що спрямовується на формування ключових і предметних компетентностей – за обов'язкового врахуванням здібностей, особистих якостей та уподобань здобувачів освіти. Водночас, відбуваються зміни й у освітньому закладі, який перетворюється на середовище, де панує атмосфера доброзичливості, комфорту, взаємоповаги. У цих процесах трансформується і професійний світогляд учителя, який удосконалює навчально-методичне забезпечення для підготовки до уроків, ураховуючи індивідуальні особливості учнів, диференціюючи способи роботи з різними учнями задля їх повноцінного розвитку, навчання й виховання. У цьому разі доцільно використовувати варіативні методики організації навчання, а також працювати з учнями на курсах за вибором, факультативах, індивідуальних заняттях на задоволення власних пізнавальних потреб старшокласників.

Список використаних джерел

1. *Нова українська школа : порадник для вчителя* / [за заг. ред. Н. М. Бібік]. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. *Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р.* URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934

3. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа.* 2000. № 8. С. 12–13.

4. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. [та ін.]. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід :* монограф. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2011. 412 с.

5. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

6. Васьківська Г., Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі. *Рідна школа.* 2011. № 6. С. 15–20.

РОЗВИТОК НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ І ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ

Спіріна Леся,
учитель-методист хімії, вчитель хімії Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

У реаліях XXI ст. для України постає питання вироблення нової політичної та економічної стратегії. Пошук такої стратегії пов'язаний не лише з аналізом міжнародних відносин, а й з формуванням морально-громадянських цінностей суспільства, які дадуть змогу розбудовувати щасливу, незалежну, заможну Україну. Зберігаються й негативні явища суспільства, як-от: корупція, безробіття, соціальна незахищеність, екологічні катастрофи. Так, у той час, коли у світі працюють сміттєпереробні заводи, які забезпечують міста, села енергією, ми дихаємо забрудненим смітниками повітрям. З цієї теми написано багато наукових праць, проведено численні дослідження, відкрито екологічні інститути, затверджуються програми та створюються комісії зі збереження навколишнього середовища, та все це не діє. Суспільні негативні явища є доказом морально-громадянського занепаду суспільства. Реформування країни має бути пронизане ідеєю морально-громадянського розвитку суспільства. На сучасному етапі, коли на перший план виходить активізація людського чинника, освіта має створити всі умови, які дають можливість формувати морально-громадянські цінності через зміст навчання та освітній процес. Проблема сьогодення полягає в тому, що зміст освіти базується переважно на засадах наукової раціональності, а особистісні й соціальні цінності ми прагнемо формувати тільки через виховний процес. За методологічну основу беремо провідні наукові ідеї про цілісність і взаємозв'язок моральності й громадянськості, про природу ціннісних орієнтацій особистості та морально-громадянських моделей поведінки людини як найвищої цінності суспільства, про роль гуманістичних моральних цінностей, громадянських цінностей в етнопсихології, етиці, філософії, політології, педагогіці[1].

Дослідники, аналізуючи вплив закладів освіти на формування ціннісних орієнтацій особистості здобувачів освіти, переконують, що «незалежно від форми організації і змісту навчального процесу особистість вчителя залишається важливим чинником розвитку системи цінностей учнів <...> учителі, не володіючи ефективними технологіями, формами і методами (які, до речі, ще недостатньо розроблені й апробовані) навчання і виховання, не в змозі впливати на процес вибудовування й усвідомлення

учнями змісту ціннісно-смислових орієнтацій[2 (с. 112)]». Наголосимо, що система ціннісних орієнтацій особистості вибудовується за такої важливої ординати, як «морально-громадянські цінності».

Педагогічний колектив Київської гімназії східних мов № 1 здійснює дослідно-експериментальну роботу всеукраїнського рівня за темою «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних і морально-громадянських цінностей учнів» (2012–2019) за наукового супроводу дослідників відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України. Ця дослідно-експериментальна діяльність спрямована на формування громадянської культури учнів. Термін «морально-громадянські цінності» введено у науковий обіг у результаті досліджень педагогів гімназії О. Вербицької, Л. Павлової, М. Савченка[3] та провідного наукового співробітника відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України В. Кизенка[4]. Морально-громадянські цінності – це поняття, яке відображає значущість для індивіда загальнолюдської, суспільної моральності, громадянськості, усвідомленого вибору морально-гуманістичних, демократичних ідеалів, здатності до особистої активної, відповідальної громадянської позиції і гуманістичної взаємодії[3].

Оскільки розвиток морально-громадянських цінностей здобувачів освіти є компонентом змісту етичного, громадянського виховання особистості, то одним із головних завдань громадянського виховання має бути розвиток громадянськості, патріотизму – любові до свого народу, до Батьківщини, до її національних героїв та історичного минулого. Виховання патріотизму особистості передбачає прищеплення національної свідомості. Важливим показником громадянської зрілості є збереження української мови, досконале володіння нею. В умовах глобалізації людської спільноти громадянське виховання включає також почуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їх прав, інтересів і цінностей.

Загалом, «за стрімкого зростання ролі освіти посилюється її вплив на особистість і соціум. <...> процеси створення і поширення знань стають ключовими детермінантами розвитку, основним капіталом як людини, так і суспільства <...> однією з проблем людини є здобуття освіти високого ґатунку як умови повноцінної самореалізації у сучасному трансформаційному суспільстві[5 (с. 133-134)]. Одна з ознак освіти високого ґатунку – розвинена правосвідомість громадянина, усвідомлюваність своїх прав, свобод, обов'язків. А однією з важливих складових змісту громадянського виховання є розвиток громадянської, політичної культури. Вона включає громадянську політичну компетентності, знання про державу, політичні організації та інститути, принципи, процедури та регламенти суспільної взаємодії, порядок виборів тощо. Ще однією важливою складовою громадянського виховання є моральне виховання. Воно включає прищеплення гуманістичних рис. Значне місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури поведінки особистості, що ґрунтується на нормах моралі, законів, на традиціях, вчинках людини. Загальнолюдські аспекти громадянського виховання мають за мету формування в особистості свідомого прагнення до захисту та збереження світової морально-духовної культури.

Формування морально-громадянських цінностей розглядаємо як безперервний процес, творчо, безпосередньо пов'язаний з розвитком, само-

утвердженням і самовираженням особистості. Очевидним є те, що основним завданням учителя є сприяння засвоєнню морально-громадянських багатств людства кожним учнем через зміст предмета та застосовування інноваційних освітніх технологій.

Хімія – це природнича наука, з якою пов'язано процес формування цілісності знань. Вона відкрила людству значні перспективи у створенні нових матеріалів, джерел енергії, предметів побуту. У руках розумних, добрих, патріотичних, компетентних людей вона приносить користь. Зміст предмета спрямований на формування життєвої та соціальної компетентностей здобувачів освіти, зокрема їх екологічну культуру, навички безпечного поводження з речовинами в побуті та на виробництві. Екологічна складова хімічної освіти сприяє вихованню духовно-моральних цінностей: біосферні колообіги оксигену, нітрогену, вуглекислого газу, води; наслідки впливу людської діяльності на середовище (парниковий ефект, кислотні дощі, озоновий шар, смог тощо); охорона довкілля при використанні мінеральних добрив; охорона довкілля при переробці вуглеводневої сировини та використанні продуктів переробки тощо. Належна увага приділяється впливу хімічних чинників на здоров'я людини, пояснюється згубна дія алкоголю, наркотичних речовин, тютюну[1].

Розкриваючи екологічні питання забруднення навколишнього середовища, ми обираємо такі форми і методи роботи на уроці, які сприятимуть духовно-моральному розвиткові учнів. Традиційно вважають, що у формуванні морально-громадянських цінностей пріоритет належить різноманітним формам позаурочної роботи. І вчителі вдало застосовують ці форми роботи. Як зазначає академік І. Бех, у теоретичній педагогіці раціоналізм проявляється у відчужені знань від цінностей духовної культури, яка має ці знання зробити морально орієнтованими, а їх носіїв розвиненими особистостями[6 (с. 256)].

Хімія – наука експериментальна. Практичні роботи дають можливість учням здобувати нові знання, здійснювати власні відкриття, що є важливим у сучасній освіті. Підготовка нового змісту програм з хімії[7] та напрацювання дидактичного супроводу навчання також є важливим засобом для формування морально-громадянських цінностей учнів в освітньому середовищі, де пануватиме атмосфера позитивних суб'єкт-суб'єктних взаємодій, а компетентно змодельована педагогічна система сприятиме морально-громадянському розвиткові учнів.

Список використаних джерел

1. Спіріна Л. Розвиток морально-громадянських цінностей учнів на уроках хімії. *Дидактика: теорія і практика :* зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 136–141.

2. Васьківська Г. О. Формування ціннісно-смислових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника.* Київ : Педагогічна думка, 2011. Вип. 11. С. 107–120.

3. Савченко М. П. Науково-теоретичні підходи до розвитку морально-громадянських цінностей учнів у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 155–167.

4. Кизенко В. Громадянська освіта і виховання – основа громадянського суспільства. *Біологія і хімія в рідній школі.* 2015. № 1. С. 34–37.

5. Косянчук С. В. Формування ціннісно-смислових орієнтацій старшокласників в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Оновлення змісту форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2014. Вип. 8(51). С. 132–136.

6. Бех І. Д. *Особистість у просторі духовного розвитку*. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

7. *Хімія. 10-11 класи: програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: рівень стандарту, академічний рівень та поглиблене вивчення.* Тернопіль : Мандрівець, 2011. 240 с.

УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ е-НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Стаховська Оксана,
учитель-методист української мови та літератури,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Освіта в Україні, столична освіта є «основою інтелектуального, духовного, фізичного та культурного розвитку особистості <...>, запорукою розвитку українського суспільства, об'єднаного спільними цінностями та культурою, та держави[1 (с. 4)]».

Завдання модернізації освіти в Україні, визначені Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепцією Нової української школи, низкою інших нормативних документів, спрямованих на розвиток національної освітньої галузі, що відповідає вимогам часу, потребам особистості, здатної реалізувати себе в суспільстві, яке постійно трансформується.

На основі сучасних тенденцій розвитку змісту освіти на початку XXI століття розробляються нові навчальні книги, курси за вибором, де поєднується зміст соціального запиту з потребами особистості. Водночас, ураховується вимога щодо збагачення і конкретизації процесуальної частини змісту шляхом дидактико-методичного розроблення нових способів навчальної взаємодії вчителя й учнів[2 (с. 20)].

Програмою «Освіта Києва. 2015–2018 роки» було визначено пріоритетні процеси розвитку столичної освіти. Визнання компетентнісного підходу провідним у освіті передбачає формування не лише предметної, а й ключових компетентностей, зміщення акцентів зі знаннєвого на діяльнісний освітній результат[3]. Важливе значення має формування такої ключової компетентності як «інформаційно-цифрова компетентність». У цьому процесові провідна роль належить новим засобам навчання як специфічним знаряддям педагогічної праці. До них відносимо електронні засоби навчання – е-підручники.

У 2016 році наказом Департаменту освіти і науки, молоді та спорту виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації) від 13.09.2016 р. № 757 «Про організацію дослідно-експериментальної роботи «Організаційні, психолого-педагогічні умови впровадження е-навчання в школі» у загальноосвітніх навчальних закладах» з метою поширення інноваційного досвіду й подальшого вдосконалення

пошукової роботи в навчальних закладах міста Києва було впроваджено експериментальне педагогічне дослідження «Організаційні, психолого-педагогічні умови впровадження елементів е-навчання в школі».

Дослідно-експериментальна робота в Київській гімназії східних мов №1 здійснюється у 5–7 класах за такими етапами:

1. Організаційно-костатувальний (вересень 2016 р. – грудень 2016 р.);
2. Констатувально-моделювальний (січень 2017 р. – червень 2017 р.);
3. Формувально-впроваджувальний (серпень 2017 р. – грудень 2019 р.);
4. Узагальнювально-корекційний (січень 2020 р. – вересень 2020 р.);
5. Рефлекійно-прогностичний (жовтень 2020 р. – червень 2021 р.).

Наразі гімназія виконує завдання формувально-впроваджувального етапу. Працюючи з е-підручниками впродовж двох років, ми вже можемо зробити висновок, що система «Е-підручники» сприяє інтенсифікації навчального процесу, підвищенню його ефективності та якості. Актуальність цієї системи очевидна – електронний підручник ставиться на один щабель із автоматизованими навчальними системами.

Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей електронних підручників, використання яких створює передумови для небувалої в історії педагогіки інтенсифікації освітнього процесу: комп'ютерна візуалізація навчальної інформації, архівне зберігання значних обсягів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу і звернення користувача.

Застосування електронних підручників у освітньому процесі в поєднанні з системою управління навчанням та управлінням освітнім забезпечує: можливість організації індивідуальної підтримки навчальної діяльності кожного учня вчителем, можливість організації мережевої взаємодії вчителя з учнем, скорочення часу і зусиль педагога на здійснення буденних операцій на всіх етапах уроку, скорочення часу і зусиль учня при здійсненні пошуку інформації (у тому числі додаткової) у великому її обсязі. Отже, цінністю для всіх учасників освітнього процесу є саме інформація, швидкість її доставки, зручність її пошуку, різноманітність форм її відображення (мультимедійність).

До позитивних якостей системи «Е-підручники» можна віднести те, що усі зміни до підручника читач може отримати миттєво, усі підручники в одному форматі, мають один інтерфейс. Вони розміщені в одному «Є» додатку в пристрої та на одному сайті в Інтернеті. Підручники працюють на пристроях з MS Windows та Android. Після завантаження не потребують підключення до Інтернету.

Система «Е-підручники» забезпечує широкий законний доступ до цифрових копій підручників, які використовуються у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл України. Якість відображення текстів і малюнків дуже висока. Є можливість змінювати масштаб за потреби. Це не просто сканована копія, а повноцінний цифровий підручник високої якості з додатковими можливостями використання контенту: повнотекстовий пошук по усьому підручнику, інтерактивний зміст, створення поміток, закладок тощо.

Щодо виховної складової використання цифрових підручників на занятті: в учнях виховується ставлення до планшетів, наголошується на

тому, що це не іграшка, а інструмент для навчання. Упродовж усього процесу роботи з електронними підручниками розвивається інформаційна культура використання сучасних пристроїв, розвиток якої можливий тільки в практичній роботі з пристроями. Здоров'язбережувальні властивості використання електронних підручників полягають в тому, що вага будь-якої кількості підручників у портфелі школяра – це вага планшета.

Також варто зазначити, що під час роботи з е-підручниками передбачається діалоговий або інтерактивний режими роботи учнів основної школи, який вчитель на засадах особистісно орієнтованого підходу обирає з учнем темп роботи з інформаційною системою та траєкторію власного навчання. Можливість реалізації різних організаційних форм навчання і варіювання режимів роботи є однією з переваг планшета як засобу навчання. «Е-підручник» презентує також унікальні можливості, котрі не можуть бути реалізовані за допомогою інших технічних засобів навчання (організація колективної самостійної роботи, дистанційне навчання, спілкування в режимі реального часу тощо).

Негативним у роботі з «Е-підручники» є те, що необережні локальні зусилля у досягненні швидкого навчального ефекту за допомогою «універсальних підручників» мають ризик глобального значення – фатальної деструкції мислення. «Підсвідома утилітарність», прищеплювана вже не одному поколінню, спровокувала й репрезентувала так звану «кнопкову психологію», коли натиск на клавішу ґаджета розв'язує багато питань вашого життя. І за цим криються далеко не тривіальні наслідки. Люди вдаються до спрощених логічних схем мислення

Загалом матеріали системи «Е-підручники» відповідають освітнім стандартам, навчальним програмам, затвердженим МОН України і вимогам, які висуваються до такої форми матеріалів.

Список використаних джерел

1. *Закон України «Про освіту».* Суми : ТОВ «ВВП НОТІС», 2018. 84 с.

2. *Фундаменталізація змісту освіти в старшій школі: теорія і практика :* кол. монограф. / [за наук.ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ : Педагогічна думка, 2015. 288 с.

3. *Освіта Києва 2015–2018 роки.* URL: http://kmr.ligazakon.ua/SITE2/l_docki2.nsf/alldocWWW/F3C03C3335C151BFC2257F8700687553?OpenDocument

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ: ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ

Таран Валентина,
методист, учитель художньої культури,
музичного мистецтва гімназії міжнародних відносин № 323
з поглибленим вивченням іноземних мов м. Києва, Україна

Сучасна школа орієнтована на формування креативної та критично мислячої особистості, яка активно й цілеспрямовано пізнає навколишню дійсність, мотивована на освіту і самоосвіту впродовж життя. Серед завдань сучасної школи – підпорядковувати логіку освітніх ситуацій логіці інтегративного пізнання світу. Інтеграція змісту предметів художньо-

естетичного циклу постає як педагогічна проблема, тож процес взаємозв'язку і взаємопроникнення знань художньо-естетичного циклу слід здійснювати природно й активно. Словом, важливість і корисність здійснення зв'язків між навчальними предметами, а також необхідність створення і введення в програму шкільного навчання нових інтегрованих предметів не викликає сумнівів.

Багато філософів, педагогів, психологів, письменників, музикантів, і художників висловлювалися про користь комплексного впливу різних видів мистецтва і предметів гуманітарного циклу на особистість, на формування її духовного світу, естетичних потреб та інтересів, історичних уявлень. Порушуючи проблеми міжпредметної інтеграції, слід зауважити, що вона розглядає міжпредметний інтегрований зміст як основу, що розвиває особистість. Ми з колеги на своїх уроках активно задіюємо міжпредметні зв'язки, інтегруючи навчальних зміст різних предметів[1–3]. Щодо завдань, пов'язаних зі специфікою проведення уроків художньо-естетичного циклу, варто наголосити – естетичне виховання особистості учня, всебічний його розвиток вимагає принципових підходів до організації таких уроків, які, до речі, вже стали типовими для нашої шкільної практики. У цьому контексті важливими є проектні роботи учнів[4]. Реалізація таких проектів збагачує і розвиває гімназійну систему естетичного виховання і художньої підготовки учнів, що, як вважають науковці, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього процесу[5; 6].

Міжпредметність, інтеграція змісту шкільних предметів, метапредметність – важливі дидактико-методичні принципи, за яких освітній процес виходить на новий рівень. А це дає змогу певною мірою усувати або запобігати деяким проблема, що виникають через певні суперечності, наприклад, такі: між сучасним станом дидактичного супроводу навчання шкільних предметів та існуючим запитом на рівень наукових розробок; між необхідністю розбудови взаємозумовлювальних структурних метапредметних освітніх ланок і недостатнім урахуванням цієї проблеми для проектування навчально-освітньої траєкторії особистості[7 (с. 72)].

Навчальні програми «Мистецтво» як для учнів 5–9-х класів, так і для учнів 10–11-х класів рівня стандарту розроблені відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Їх зміст спрямовано на цілісний художньо-естетичний розвиток особистості учнів шляхом ознайомлення з мистецтвом культурних регіонів світу. Інтегративний підхід реалізується у тісній взаємодії різних видів мистецтва в межах освітньої галузі, виявленні міжпредметних зв'язків з предметами інших освітніх галузей, поширенні мистецького досвіду, набутого у процесі навчання, у соціокультурне середовище.

У 8 класі, зокрема, вивчаються теми «Стилі та напрями мистецтва стародавніх епох і цивілізацій: античний, візантійський, романський, готика, Ренесанс» та «Стилі та напрями мистецтва: бароко, рококо, класицизм, романтизм, реалізм». У 9 класі – теми «Стилі та напрями мистецтва: імпресіонізм і постімпресіонізм, модернізм і постмодернізм» та «Екранні мистецтва. Форми поширення мистецтва (музеї, медіа, реклама)». Учні 10-х класів вивчають мистецтво африканського, американського, далеко-

східного, індійського та арабо-мусульманського культурного регіонів. В 11-му класі учні вивчають мистецтво європейського культурного регіону та українське мистецтво як частину європейського культурного простору.

Під час проведення інтегративних уроків художньо-естетичного циклу використовуються відповідні методи та прийоми. Виконуються випереджувальні завдання до уроку: колективні – спостереження явищ та об'єктів зображення; індивідуальні − дібрати необхідний до наступного уроку матеріал, інформацію, поезію, відеоряд (з урахуванням вікових особливостей учнів та відповідно до навчальних предметів: історії, літератури та інших). Організовується сприймання творів різних видів мистецтва: художніх фотографій, ілюстрацій та репродукцій картин, слухання уривків з музичних та літературних творів, перегляд відео сюжетів тощо. Проводяться бесіди про спільний художній образ у різних видах мистецтва. На прикладах творів мистецтва визначаються, як взаємодіють різні види мистецтва. Проводяться аналогії між мистецькими творами, що допомагає розкриттю їх образного змісту, встановленню асоціативних зв'язків між ними (чим більше таких зв'язків вдається встановити, тим більш повноцінно виникає у свідомості дитини суб'єктивний художній образ). У ході бесіди визначаються спільні міжмистецькі поняття. Проводиться актуалізація опорних знань в інтерактивній формі, застосовуються методи «Мікрофон», «Інтерв'ю», «Ланцюжок», «Навчаючи, вчуся», «Світська розмова», «Побудова асоціативного куща, «Так, ні» тощо. Також застосовуються комп'ютерні технології, засоби мультимедіа, які дозволяють використати дидактичні можливості відео- і аудіо інформації, дають змогу більш ефективно здійснити системну інтеграцію мистецтва і предметних галузей знань[8]. Активізується художньо-творча діяльність школярів за допомогою емоційного заряду, який містять у собі твори мистецтва. Цей процес доповнюється сенсорними відчуттями (торкання до предметів, виявлення їх фактури, відчуття запаху трав, прослуховування мелодії мушлі і т. п.) та сенсорним аналізом (порівняння розмірів предметів, їх кольоротональні співвідношення, розміщення у просторі). Учні виконують практичні завдання, тренувальні вправи (для розвитку технічних навичок); використовуються ігрові групові форми.

Наведемо приклади використання інтегративних зв'язків з іншими предметами на уроках художньо-естетичного змісту за темами:

– «Екранна мова. Кінематографічні прийоми в поезії Т. Шевченка. Аналіз поезії «Садок вишневий коло хати», 8 кл.; інтеграція: основи медіаграмотності, українська література, мистецтво;

– «Лабіринтами художньої абстракції», 9 кл., інтеграція: мистецтво, всесвітня історія, історія України;

– «Романтизм в українському мистецтві XIX ст., 10 кл., інтеграція: мистецтво, українська література, музичне мистецтво, образотворче мистецтво;

– «Шедеври готики. Взірці архітектури бароко. Модерн в архітектурі. Культова арабо-мусульманська архітектура. Храми Індії. Храми Далекого Сходу», 11 кл., Інтеграція: мистецтво, музичне мистецтво, образотворче мистецтво.

Використання можливостей інтеграції змісту навчання на уроках художньо-естетичного циклу позитивно впливають на мотивацію учнів,

формують пізнавальний інтерес, що веде до підвищення рівня знань, умінь і навичок; сприяють формуванню цілісної наукової картини світу, розгляду предмета, явища з кількох сторін: теоретичної, практичної, прикладної; сприяють розвитку більшою мірою, ніж звичайні уроки, естетичного сприйняття, уяви, уваги, пам'яті, мислення учнів; маючи значну інформативну ємність, сприяють збільшенню темпу виконання навчальних операцій, дають змогу залучити школяра до активної роботи на кожній хвилині уроку, сприяють появі творчого підходу до виконання навчального завдання; дають змогу систематизувати знання; ефективніше формують загальнонавчальні вміння та навички, і раціональні навички навчальної праці; сприяють підвищенню, зростання професійної майстерності вчителя, оскільки вимагають від нього володіння методикою інтенсифікації освітнього процесу, реалізації діяльнісного підходу в навчанні.

Список використаних джерел

1. Кожукало Н. В. Ток-шоу «Астрід Ліндгрен: казка не закінчується». *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2013. С. 112–118.

2. Липа В. А., Ольховська Н. В, Ходорич О. І. Урок-панорама «Таємничі грані балади». Художні особливості балади Р. Стівенсона «Вересовий трунок». *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2013. С. 107-111.

3. Таран В. Л. Особливості педагогічної творчості в навчально- виховному процесі. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2015. С. 113–117.

4. Жукова А. Г. Метод проектів у контексті інноваційного розвитку освітнього середовища гімназії. *Дидактика: теорія і практика.* Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2013. С. 38–49.

5. Косянчук С. В. Формування ціннісно-смислових орієнтацій старшокласників в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти :* зб. наук. праць / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2014. Вип. 8(51). С. 132–136.

6. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/

7. Васьківська Г. О. Метапредметний підхід у процесі формування системи знань про людину в старшокласників. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. №3(69). С. 70–74.

8. Лемешева Н. *Розвиток творчих здібностей учнів на уроках художньо-естетичного циклу засобами інтеграції.* URL: http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/10921/569731/sitepage_37/files/kondratyuk_opis.pdf

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНЯ

Тиндирика Олена,
учитель історії гімназії міжнародних відносин № 323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, Україна

Питання використання міжпредметних зв'язків на уроках історії є недостатньо дослідженим на сьогодні. Дидактика визначає реалізацію міжпредметних зв'язків як один із основних принципів викладання суспіль-

но-гуманітарних предметів. Проблема міжпредметних зв'язків цікавила педагогів ще в далекому минулому. Я.-А. Коменський, К. Ушинський, В. Одоєвський та багато інших підкреслювали необхідність взаємозв'язків між навчальними предметами для відображення цілісної картини природи «в голові учня», для правильного світорозуміння.

Актуальність міжпредметних зв'язків у шкільному навчанні очевидна. Вона зумовлена сучасним рівнем розвитку науки, на якому яскраво вираженим є зв'язок суспільних, природничих і технічних знань. Людині вже недостатньо знань лише в одній галузі науки. Неможливо вивчати одне, не торкаючись іншого. Саме тому пошук міжпредметних зв'язків та їх подальше використання учнями у реальному повсякденні ставить нові вимоги до вчителів. У своїй педагогічній діяльності ми використовуємо напрацювання багатьох дослідників і педагогів-практиків[1–8].

Усі предмети шкільних циклів можна тією чи іншою мірою поєднати з історією. Найпоширенішими на уроках історії є зв'язки з такими предметами – географія, правознавство, «Людина і світ», українська література, українська мова, світова література, художня культура, музичне мистецтво, математика. Історичні події неможливо уявити без історичних дат. А це – цифри, отже, – математика. (До прикладу, урок історії (предмет «Вступ до історії України», 5 кл.) – тема «Відлік часу в історії. Лінія часу». *Міжпредметні зв'язки:* математика – «Натуральні числа. Відрізок…»).

Неможливо на уроках історії обійтися без карт (історичних, географічних). Виходимо на прямий зв'язок історії з географією. (До прикладу, «Вступ до історії», 5 кл., тема 9 – «Україна на картах упродовж історії». *Міжпредметні зв'язки:* 5 кл., природознавство, тема 1 – «Земля як планета»; практичне заняття – «Знаходження на карті географічних об'єктів»). Результат: учень вільно оперує картою і з легкістю переносить історичні події на географічну карту).

Історія базується на матеріалах, узятих з історичних джерел. Ці джерела є не лише історичними, а й літературними пам'ятками. Тож маємо міжпредметний зв'язок історії та української (чи зарубіжної) літератури та мови (Досліджувати джерела починаємо з 5 кл. Наприклад, тема 5 – «Дослідники історії. Історичні праці про Україну та їх автори»: руські літописи, «Повість минулих літ» літописця Нестора. *Міжпредметні зв'язки:* 5 кл., українська література, розділ – «Історичне минуле нашого народу; тема – «Літописні оповіді», *міжпредметні зв'язки:* 5 кл., українська мова, тема – «Пряма мова. Діалог». Результат: активна участь у різноманітних історичних конкурсах, що вимагають високий рівень знань з історії та вміння грамотно писати українською.)

Міжпредметний зв'язок всесвітня історія – зарубіжна література розкриваємо на уроці у 8 класі: тема – «Культура бароко. Народження нової європейської науки», зарубіжна література, розділ – «Відродження», тема – «Епоха Відродження (Ренесансу) в Європі. Гуманізм».

Ми – гімназія міжнародних відносин. Вивчаємо не одну іноземну мову. На уроках всесвітньої історії використовуємо джерела мовою оригіналу (наприклад, англійською). Урок узагальнення (урок-гра) у 8 кл. – «Країни Західної Європи XVI – першої половини XVII ст.». *Міжпред-*

метні зв'язки: 8 кл., англійська мова, тема 7 – «Розширяємо світогляд»: географічний ракурс, країни та континенти (спільно з англійською послуговуємося німецькою, французькою, іспанською мовами та відповідними джерелами).

Історія – предмет гуманітарного циклу. Цей предмет не можна подавати дітям виключно як набір фактів чи дат. На уроці має бути позитивна емоційна атмосфера, що сприяє виявленню особистого ставлення учнів до подій, активізуючи їх критичне мислення. Використання музичних творів на уроках історії створює атмосферу, за якої пришвидшується зрозуміння дітьми відповідних події чи то минулого, чи то сьогодення (наприклад, всесвітня історія, 11 клас, тема – Росія в 1991–2005 рр., друга чеченська війна).

Міжпредметні зв'язки на уроці музичного мистецтва, в 7 кл., тема 2 – «Новаторство в музичному мистецтві. Бардівська пісня». Результат: уміння використовувати пісню, присвячену певним подіям на позакласних закладах.

Простежуються міжпредметні зв'язки історії та образотворчого мистецтва. Особливо у 5-6 кл.

Ми живемо і працюємо у вік передових технологій. Тож залучаємо технічні засоби для глибшого вивчення предмета. Починаючи з 5 кл. дитина здатна створити невелику презентацію до певної теми. Створення презентацій у 5-х кл.: тема 4 – «Історія України в пам'ятках»; *міжпредметні зв'язки:* 5 кл., інформатика, тема – «Пошук відомостей у мережі Інтернет».

У старшій школі інтернет-ресурси використовуємо активніше. У 10 кл. – тема «Наш край у 1920-30-х рр.», *міжпредметні зв'язки:* 10 кл. – інформатика, тема – «Технології опрацювання мультимедійних даних».

У 10 кл. на уроці «Нові тенденції розвитку культури 1914–1921 рр.» використовуємо технологію захисту проектів. *Міжпредметні зв'язки:* 10 кл., художня культура, тема 3 – «Театральна культура», урок 14 – «Провідні актори та режисери українського театру. Лесь Курбас».

Залишився ще один міжпредметний зв'язок: історія та фізична культура. Для учнів 5 кл. використовуємо фізкультхвилинку.

На уроках історії ми використовуємо міжпредметні зв'язки, які покликані допомогти дитині сформувати компетентності, передбачені новою українською школою[9]: спілкування державною мовою; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатись упродовж життя; соціальні і громадянські компетентності; підприємливість, уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здоровий спосіб життя.

Список використаних джерел

1. Баханов К. В пошуках інноваційних технологій викладання історії. *Історія в школах України*. 1996. № 1. С. 20–25.

2. Баханов К. *Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі :* монограф. Запоріжжя : Просвіта, 2004.

3. Власов В. Яким має бути сучасний урок історії. *Історія в школах України*. 2008. № 1. С. 15–19.

4. Власов В., Євтушенко Р. Про вивчення навчального курсу «Вступ до історії» у 5 класі загальноосвітніх навчальних закладів України. *Історія в школах України*. 2005. № 1.
5. Голованов С. Нетрадиційні уроки історії з використанням історичних мініатюр. *Історія в школах України*. 1996. № 1. С. 29–34.
6. Довгань В. Формування громадянських компетентностей на уроках історії як один із змістових аспектів особистості XXI століття. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 71–75.
7. Савченко М. Вивчаємо історію голокосту – розвиваємо загальнолюдські цінності і толерантність особистості учнів. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 148–160.
8. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713853/
9. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.* URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Трушина Юлія,
магістрант Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Одним з ефективних педагогічних підходів, що дає можливість якнайповніше розвивати творчість здобувачів освіти, є проектне навчання, за якого учні черпають досвід із повсякдення. Користь проектного навчання для початкової освіти важко переоцінити, адже воно будується на засадах гуманістичної та дитиноцентричної педагогіки, де у центрі освітнього процесу перебуває дитина з її особливостями, інтересами, потребами. На сучасному етапі його впровадження втілюються ідеї індивідуалізації навчального процесу та розвивального навчання, водночас це позитивно впливає на різні сфери педагогічної діяльності, зокрема загальноосвітню. Як вважають науковці, має зреалізовуватися системно-інтегрований підхід до структурування навчальних знань. У цьому процесі значна роль відводиться конструюванню укрупнених дидактичних одиниць, як от – системно-інтегративних модулів навчання, а також застосуванню сучасних технологій навчання (проектних, проблемних, дослідницьких, інтегрованих, модульних та ін.)[1].

Основоположником ідеї проектного навчання є Дж. Д'юї. Розвивали її В. Кілпатрік, Е. Коллінгс, Л. Левін. Згодом означеним питанням займалися такі науковці, як В. Ігнатьєв, О. Коберник, М. Крупеніна, С. Шацький, В. Шульгін та ін. Вони не лише сформулювали основні засади, схему проекту, а й обґрунтували ефективність використання проектного навчання у школі. Проблема використання проектного навчання у школі у полі зору М. Голубенко, В. Докучаєвої, О. Коляди, О. Онопрієнко, В. Салтишевої, С. Сисоєвої, М. Чобітько та ін.[2–4].

Суть проектного навчання − стимулювати інтерес учнів до розв'язання певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність показати практичне застосування цих знань[5].

Слід зазначити, що переважна більшість вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів переконані в тому, що проектне навчання не повинно витісняти класно-урочну систему; його слід використовувати як доповнення до інших видів навчання. На момент виконання першого проекту учителі (керівники проектів) й учні мають набути окремих навичок проектної діяльності (хоча б на початковому рівні). Починати проектну діяльність можна лише тоді, коли учні здатні працювати самостійно або за незначної консультативної допомоги. В іншому разі вчитель буде змушений «тягнути» і «підганяти» учнів, що суперечить суті проектної роботи.

При підготовці та застосуванні проектного навчання у роботі з молодшими школярами слід дотримуватись основних вимог до її організації: наявність значущої у дослідницькому творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (напр., виступ на телебаченні про видатних людей, спільний випуск газети, альманаху з репортажами про них тощо); самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів; структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів); використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що випливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз здобутих даних, підбиття підсумків, висновки[4].

Метод творчих проектів разом з іншими активними методами навчання потрібно починати застосовувати вже в початкових класах. Узагальнюючи досвід проектної роботи в початковій школі, підкреслимо такі вимоги до неї: контроль за виконанням проектних завдань повинен бути ретельним (більша кількість консультацій і спостережень за веденням проектної документації), бо і теоретичних, і практичних знань та вмінь у молодших школярів ще мало; проекти для початкової школи у більшості випадків мають бути короткотривалі (обдаровані учні, які випереджають у своєму розвитку однолітків, можуть з успіхом розробляти і довготривалі проекти); у роботі з усім класом перевагу слід віддавати рольовим, інформаційним, творчим проектам – ці види діяльності завжди викликали інтерес з боку молодших школярів; для пошукової діяльності бажано спочатку залучати дітей з підвищеною навчальною мотивацією – їхні дослідження можуть зацікавити інших учнів; у ролі перших проектів у початковій школі варто обрати групові. Це надає змогу диференційовано підійти до розподілу проектного завдання: після здійснення проекту кожна дитина буде вважати себе здатною брати участь у його виконанні. Учитель отримає уявлення про можливості кожної дитини (в тому числі і для пропозицій щодо індивідуальних проектів у подальшому) і виділить лідерів, які зможуть очолити майбутні проектні групи; значну увагу необхідно приділяти презентації проектів: запрошувати на неї батьків, учнів інших класів (такий підхід створює мотивацію для подальшої роботи); учитель на початку проектування повинен підвести учнів до вибору теми; теми учнівських проектів мають бути різноманітними, їх не слід регламентувати та виділяти значущі; робота над проектом у початкових класах не має бути вимушеною, учні мають працювати добровільно[6].

Залучення молодших школярів до проектної роботи сприяє формуванню в них таких компетентностей: уміння працювати в колективі; уміння розділяти відповідальність; аналізувати результати діяльності; відчувати себе членом команди; навички аналітичного погляду на інформацію; здатність до адекватної самооцінки. У процесі роботи над проектом важливим є створення атмосфери позитивної взаємозалежності у колективі. Позитивна взаємозалежність пов'язує учнів один з одним, оскільки жоден з них не може самостійно, без допомоги інших членів групи успішно виконати завдання. Коли учні чітко усвідомлюють свою позитивну залежність один від одного, то переконуються, що внесок і зусилля кожного з них необхідні для успіху загальної справи[7].

Важлива роль на всіх етапах діяльності відводиться педагогу, котрий, з одного боку, є організатором проекту, а з іншого, рівноправним членом робочої групи і висуває власні цілі, аналізує ситуацію, пропонує цікаві ідеї для обговорення. Наставники можуть поділитися власним життєвим досвідом, допомогти школярам відшукати різнобічні джерела інформації щодо проблеми дослідження, посприяти у контакті зі спеціалістами.

Отже, аналіз літератури з цього питання дає можливість з'ясувати, що проектне навчання – один з найпоширеніших видів дослідницької роботи школярів, і розглядається як альтернатива класно-урочній системі, та не має витіснити її і ставати панацеєю. Проектне навчання має бути використане як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискореного росту і в особистому плані, і в академічному.

Список використаних джерел

1. Vaskivska H. Didactic aspects of upper secondary and university education fundamentalization. *Science and Education.* 2017. Issue 5. P. 45–50. (DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-5-9).

2. *Проектна діяльність у школі*. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.

3. Салтишева В. *Метод проектів у початковій школі*. Рівне : Вид-во ТОВ «Фірма «Юлат», 2009. 56 с.

4. Коляда О. Ф., Онопрієнко О. В. Проектний день у початковій школі. *Початкова школа.* 2006. № 5. С. 11–14.

5. *Впроваджуємо проектні технології у початковій школі.* URL: www.soippo.edu.ua/.../Okhtirka_stattya.doc

6. *Проектна діяльність молодших школярів*. URL: www.teacherjournal.com.ua/.../21306

7. *Використання проектної технології у початковій школі*. URL: http://osvita.ua/school/lessons_ summary/edu_technology/33260

ТУРЕЦЬКА МОВА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО-МОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ГІМНАЗИСТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Ухіна Надія,
учитель-методист турецької мови, учитель турецької мови Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Україна як рівноправний суб'єкт міжнародних відносин, розбудовуючи національну систему освіти, враховує набутий досвід у вивченні істо-

рії, економіки, культури своїх сусідів, сприяє її інтеграції у світовий культурно-освітній простір. До таких сусідів відносимо Турецьку Республіку, яка визнала державну Незалежність України 16 грудня 1991 року та встановила дипломатичні відносини з нашою державою 3 лютого 1992 року. Туреччина досягла значних успіхів у багатьох сферах, підтримує територіальну цілісність України, розвиває відносини з нашою державою у багатьох сферах, у тому числі культурно-освітні відносини. Вивчення турецької мови стало нагальною потребою в Україні та формує готовність громадян до міжкультурної взаємодії, сприяє вихованню культури миру, толерантності, розвиває почуття дружби українського та турецького народів. З 1993 року у Київській гімназії-інтернаті східних мов № 1 (з 2003 року – Київська гімназія східних мов №1) було запроваджено навчання турецької мови учнів 1–11 кл. за авторськими навчальними програмами українських педагогів (Ухіна Н. М. та ін.).

Турецька мова є державною мовою Турецької Республіки. Нею користується населення Туреччини (приблизно 65 млн) та Кіпру.

Турецька мова належить до алтайської сім'ї огузької групи огузо-сельджукської підгрупи тюркських мов, якою розмовляють народи Закавказзя та Північного Кавказу (азербайджанці, калмики, кумики), Середньої Азії (туркмени, узбеки, киргизи, казахи), Поволжя (татари, башкири, чуваші), Сибіру (якути, хакаси), а також частина населення Афганістану, Ірану, Іраку, Кіпру, Македонії, Молдови. Спорідненими з турецькою мовою є гагаузька, азербайджанська та туркменська мови.

Сучасна турецька літературна мова є результатом багатовікового процесу розвитку мови огузо-сельджуцьких племен. Упродовж всієї історії свого розвитку турецька мова аглютинативного типу відчула на собі потужний вплив різносистемних мов. Виникнення писемної норми ототожнюється з терміном «османська мова», офіційна державна мова, якою писалися фірмани (укази) султана, велося діловодство, судові справи.

Культурна орієнтація Туреччини на Європу в епоху Танзімату спричинила появу запозичень з європейських мов. Тільки після занепаду Османської імперії, розвитку національно-визвольного руху та проголошення республіки (1923) у Туреччині були створені умови для проведення реформ у галузі мови. Ці реформи в турецькій мовній політиці мають назву «Мовна революція». Термін «османська мова» було замінено терміном «турецька мова». Найвизначнішою стала реформа алфавіту (1928) – перехід з арабської графіки на латинську, співвідносний з фонемним складом турецької мови1 (с. 53-54).

Турецька мова характеризується низкою притаманних їй основних генетичних та типологічних рис: у лексиці – спільністю основного фонду; у фонетиці – притаманними тюркським мовам законами сингармонізму; у морфології – аглютинативним типом форм словотвору та словозміни; у синтаксисі – фіксованим порядком членів словосполучень та речень. За морфологічною структурою турецька мова належить до типу аглютинативних мов. У лексичний фонд турецької мови входить спільний словниковий фонд тюркських мов та іншомовні запозичення[1 (с. 53-54)].

Джерелами поповнення та оновлення лексичного складу й термінологічної системи турецької мови стали, зокрема, генетично тюркська лексика з письмових літературних пам'яток, лексика з діалектів турецької мови, використання словотвірних засобів турецької мови, здебільшого афіксальний спосіб, конверсія та складання основ.

«Мовна революція», яка мала на меті оновлення турецької мови, ліквідувала розрив між літературною мовою і нормами розмовної мови, значно підвищила рівень власне турецької лексики, розширила соціальні функції мови завдяки розвитку термінологічних і стилістичних систем турецької мови.

Зазначаємо, що організація навчання турецької мови учнів 1–11 кл. як першої іноземної мови (друга іноземна – англійська мова) відбувається на засадах сучасних європейських стратегічних документів в галузі навчання іноземних мов, до яких відносимо «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання і контроль»[2], а також Європейські Стандарти[3], які спрямовують діяльність сучасної школи на формування мовної особистості як стратегічного орієнтира шкільної освітньої політики. Розуміємо стратегію навчання іноземної мови як загальну концепцію оволодіння предметом, яка ґрунтується на певних лінгвістичних, психологічних, дидактичних принципах і визначає підхід до навчання, адже сьогодні відбуваються зміна педагогічної парадигми – з формальної і універсальної на науково-дослідницьку і когнітивно орієнтовану, що забезпечує психічно комфортну для особистості пізнавальну діяльність[4 (с. 131)].

До стратегічних напрямів розвитку сучасної іншомовної освіти в Україні відносимо: комунікативне спрямування процесу навчання, застосування діяльнісної технології навчання іншомовного спілкування, особистісно-орієнтовану парадигму процесу навчання, культурологічне спрямування навчальної діяльності та застосування принципів сучасних добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту шкільних підручників з іноземних мов (за В. Редьком)[5].

Розроблений експериментальний проект «Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов №1 (2007) містить загальні відомості про східні мови (у тому числі про турецьку мову) та особливості їх навчання у гімназії (мета навчання, завдання, принципи, зміст, методичні підходи до освітнього процесу, основні вимоги до рівнів володіння турецькою мовою, визначена класифікація засобів навчання, позаурочної, позашкільної діяльності, особливості контролю за освітнім процесом) [6].

Наш досвід викладання турецької мови з використанням сучасних педагогічних технологій переконує, що особливу увагу слід приділяти зрівноваженій складовій ритміці турецьких слів, яка підтримує належну вимову голосних, а також вимові ненаголошених складів.

У вимові учнів також треба контролювати правила наголошування. Турецька мова має чіткі правила наголосу, завдяки яким розрізняються лексико-граматичні значення слів. Лексичний склад турецької мови дуже різноманітний.

Позаурочна, позашкільна діяльність з турецької мови є складовою частиною педагогічної системи іншомовної освіти у гімназії. В організації по-

заурочної, позашкільної діяльності з турецької мови педагогічний колектив керується такими принципами:

а) зв'язку із сучасним життям українського та турецького народів;

б) розвитку культурно-мовних цінностей учнів[7];

в) розвитку комунікативної активності гімназистів;

г) урахування мовленнєвої компетенції школярів;

ґ) наступності позаурочної діяльності з навчальним змістом уроків турецької мови;

д) урахування вікових особливостей учнів;

е) поєднання колективних, групових, індивідуальних, інтерактивних, проектних форм діяльності;

є) використання міжпредметних, міжкурсових зв'язків у позаурочній, позашкільній діяльності з турецької мови;

ж) мовне стажування педагогів та учнів у Туреччині;

з) реалізація проекту «Інші країни, інші культури» ПАШ ЮНЕСКО (вивчення природної та культурної спадщини ЮНЕСКО в Туреччині);

и) участь у міжнародних олімпіадах знавців турецької мови;

і) співпраця з культурним центром Інституту імені Юнуса Емре, з Посольством Турецької Республіки в Україні та ін.

Позаурочна, позашкільна діяльність з турецької мови спрямована на:

– формування стійкого інтересу до турецької лінгвоспільноти;

– створення сприятливих умов для професійного самовизначення, саморозвитку та самореалізації особистості в галузях життєдіяльності суспільства, пов'язаних зі знанням турецької мови.

Поетапна діяльність спрямована на формування в учнів загальнолюдських, етнонаціональних, культурно-мовних, морально-громадянських цінностей, полікультурних компетентностей особистості; на практичне застосування здобутих лінгвістичних, країнознавчих, культурологічних знань у майбутній професійній діяльності; зростання конкурентоспроможності особистості в ринкових умовах, в умовах інтеграції української системи освіти у світовий культурно-освітній простір; створення умов для самовизначення самореалізації особистості гімназистів.

Список використаних джерел

1. *Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов № 1* / [кол. авт. під кер. Редька В. Г.]. Київ : Енергія плюс, 2007. 112 с.

2. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.* Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.

3. Локшина О. І. Про навчання іноземних мов у Європію. *Рідна школа.* 2001. № 12. С. 73–75.

4. *Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика* : кол. монограф. / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ : Педагогічна думка, 2015. 288 с.

5. Редько В. Г. *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика :* монограф. Київ : Педагогічна думка, 2017. 628 с.

6. Ухіна Н. М. Київська гімназія східних мов № 1. *Літопис досягнень сучасної України: Успішні професіонали України.* Київ : Альфа-Віта, 2018. С. 112–113.

7. Савченко М. Науково-теоретичні підходи до розвитку культурно-мовних цінностей у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 160–171.

РОЗВИТОК УЧНІВСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ І НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Ушакова Тетяна,
учитель-методист української мови та літератури, учитель української мови та літератури Київської гімназії східних мов № 1, м. Київ, Україна

Розбудова української державності зумовила нові тенденції в розвитку національної системи освіти. Одне із пріоритетних завдань сучасної освітньої системи – звернення уваги педагогічної науки і громадськості до удосконалення роботи з обдарованими учнями, що передбачає розвиток здібностей особистості, її самовизначення, соціальну адаптацію та культурне становлення.

Національно-патріотичне виховання дітей та молоді – комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації[1].

Формування високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики часу вимагає нових підходів у роботі з обдарованими учнями. Українська мова та література як навчальні предмети мають необмежені можливості для здійснення національно-патріотичного, морального, громадянського виховання учнів, розвитку цілісних світоглядних уявлень і усвідомлених переконань, культурно-мовних, морально-громадянських цінностей особистості, долучення через літературну творчість до культурних надбань українського народу й людства загалом, поцінування української мови як державної, усвідомлення її як чинника національної ідентичності засобами позаурочної діяльності. «В умовах компетентнісного навчання української мови, – зазначають науковці, – зростає роль педагогічного працівника, завдання якого – розвивати пізнавальні здібності кожної особистості, незалежне раціональне стратегічне креативне мислення, життєво важливі компетентності, спонукати до досліджень та експериментування; створювати ситуації та перспективи успіху кожного; організовувати відкритий об'єктивний контроль за освітнім процесом, сформованістю навичок і вмінь, що дасть змогу відстежувати досягнення освітнього результату[2 (с. 90)]».

Комплексний, особистісно орієнтований підхід увиразнює результативну частину позаурочної роботи на національно-патріотичне спрямування

творчості гімназистів. Стратегічним орієнтиром для сучасної освіти є Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015). У Київській гімназії східних мов №1 створена й апробована інноваційна педагогічна система у контексті реалізації завдань дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів» (2012–2019)[3] з питань національно-патріотичного, морального, громадянського виховання учнів під час вивчення творчості поетів та письменників на уроках української мови та літератури. Ця система передбачає виховання любові до Батьківщини, рідної мови, історії та культури, почуття національної самосвідомості, господаря власної землі, повагу до славних синів і дочок України, шанобливе ставлення до культур усіх народів світу, відповідальність кожного за долю нації. Зокрема, основу системи патріотичного виховання на уроках української літератури потрібно покласти правдиве слово про свій народ, його споконвічне прагнення розбудовувати Українську державу. А особливо, коли йдеться про навчання української мови в системі профільної освіти, тож «в освітньому середовищі посилюється увага до культури мови і мовлення, а отже, до риторизації навчально-виховного процесу загалом як передумови гармонійного розвитку учнів, що відповідає вимогам особистісно орієнтованої педагогіки, яка, зреалізовуючи нову освітню парадигму, указує на необхідність самоусвідомлення, самооцінки, самовизначення, самоактуалізації і самореалізації особистості[4 (с. 34)]».

Національно-патріотичне виховання на уроках літератури здійснюється на основі проблемного вивчення художніх текстів, де є активна чи пасивна позиція героїв у ставленні до проблем національного відродження; їхньої системності, де домінантою є настанови до національного відродження[5]. Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учнів застосування на уроках української мови та літератури знань, умінь і навичок у процесі позаурочної діяльності (діяльність секцій відділення української мови та літератури наукового товариства гімназистів та сприяння участі учнів у Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України на різних рівнях; участь у Всеукраїнських конкурсах учнівської творчості, поетичних конкурсах та інших)[6]. Результатом цієї роботи є значна кількість учнів-переможців у конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт у МАН України у секціях «Українська мова», «Українська література», «Фольклористика», «Літературна творчість» та у різноманітних конкурсах творчих дитячих і юнацьких робіт.

Ось уже кілька років поспіль учні гімназії (кер. – Т. Ушакова) виборюють призові місця не тільки у конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України, а й у всеукраїнських і регіональних конкурсах учнівської творчості. Одним із таких став Всеукраїнський конкурс учнівської творчості «Об'єднаймося ж, брати мої!», в якому учні беруть участь, починаючи з 2006 року (Олена Стецюк, Марина Шоломицька, Крістіна Джурик та ін.).

Гімназисти – активні учасники Всеукраїнської науково-практичної конференції для учнів 9–11 класів, студентів, магістрантів, аспірантів,

здобувачів, науковців, учителів закладів загальної середньої освіти, викладачів вищих закладів освіти «Українська та світова література в сучасному контексті. Юна поетеса Аполлінарія Горніцька три роки поспіль (2017–2019) бере активну участь у регіональних конкурсів учнівської творчості «Славні нащадки Тараса» (на базі Ніжинського обласного ліцею Чернігівської обласної ради).

Завдяки системній і цілеспрямованій роботі з обдарованими учнями юні дослідники та поети упевненими кроками наближаються до професійної майстерності, демонструють свій хист, зріле громадянське мислення, уміння творити. У такий спосіб визрівають ціннісно-смислові орієнтації, що хоч і є складним особистісним утворенням, усе ж забезпечують відносно стійку спрямованість інтересів, мотивів, цілей, переконань, вчинків і поведінки дітей[7 (с. 244)].

Випускники гімназії, вступивши до закладів вищої освіти України, продовжують літературну творчість, беруть активну участь у діяльності студентських наукових товариств, у розбудові громадянського суспільства в Україні.

Українська мова та література є фундаментом для розвитку культурномовних і морально-громадянських цінностей особистості, творчості юних патріотів України[8].

Робота з творчого розвитку обдарованих учнів забезпечує успіх на основі застосування та поєднання основоположних дидактичних та методичних принципів: взаємозв'язку освіти, виховання й розвитку учнів; демократизації й гуманізації; особистісної орієнтації освіти школярів; урахування життєвих перспектив гімназистів; текстотворчості (текстоцентризму).

Список використаних джерел

1. *Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді*. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Українська мова у фокусі перспектив реформування старшої школи. *Молодь і ринок.* 2018. № 4(159). С. 86–92.

3. Савченко М. Науково-теоретичні підходи до розвитку культурно-мовних цінностей у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 160–171.

4. Косянчук С. В. Самооцінка як регуляторна функція у сфері риторичної діяльності. *Українська мова і література в школі.* 2009. № 4. С. 34–39.

5. Ушакова Т. Національно-патріотичне спрямування розвитку творчості обдарованих учнів у позаурочній роботі з української мови та літератури. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 190–196.

6. Ушакова Т. С. Розвиток творчих обдарувань та національної самосвідомості учнівської молоді. *Проблеми виховання патріотизму підростаючої особистості в умовах глобалізації :* матер. міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. ІІТЗО МОНМС України, 16 трав. 2011 р. Черкаси : ЧОІПОПП. С. 145–148.

7. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ : Педагогічна думка, 2015. 288 с.

8. Савченко М. П. Науково-теоретичні підходи до розвитку морально-громадянських цінностей у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика.* К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 155–167.

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ

Чепурна Інна,
магістрант Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Проблема особистісного розвитку українських школярів нині досить актуальна: прийнято новий Державний стандарт початкової освіти в Україні та розроблено нові Типові освітні програми НУШ-1 (керівник – О. Савченко) та НУШ-2 (керівник – Р. Шиян). Головна мета документів – усебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, допитливості, що забезпечують її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві, продовження навчання в основній школі[1].

Усе більш актуальним в освітньому процесі стає використання в навчанні прийомів і методів, які допомагають формувати в учнів вміння самостійно здобувати нові знання, накопичувати необхідну інформацію, висувати гіпотези, робити висновки і т.ін. Останніми роками цю проблему в початковій школі розв'язують, зокрема, через організацію проектної діяльності (Комашко О., Івасюк Н., Парубець В., Щекатунова Г.). Історія проектної діяльності розкрита в працях Т. Довбенко, О. Декролі, О. Мариновської, Б. Мельниченка, Н. Романової та ін. Досвід практичної проектної діяльності проаналізували В. Бойко, А. Клименко, В. Зарицька, Н. Казанішена, Л. Мартинець, О. Пєхота, О. Подколзіна та ін.

Педагогічні і філософські аспекти проектної діяльності були закладені в працях Дж. Дьюї, В. Кілпатрика. Дослідники пропонували будувати навчання на активній основі, через цілеспрямовану діяльність учнів, відповідно до їх інтересів, що зумовлює власну зацікавленість у здобутті знань, які в подальшому активно використовуватимуться. Також елементи проектної діяльності широко застосовувались в експериментальних школах у 20-30-х рр. минулого століття. Наприклад, прибічники «нової школи» А. Аейлеха (Англія) ратували за «абсолютну свободу учнів», а школа «Ермітаж» О. Декролі (Бельгія) максимально враховувала інтереси й уподобання дитини, а навчальний матеріал тісно пов'язувався з оточуючим учнів життям, розвивалися творчі здібності дітей, були напрацьовані чіткі форми і методи оцінювання діяльності кожного.

Ідеї проектної діяльності знайшли широкий відгук й утілення в багатьох країнах на різних історичних етапах розвитку. В українській педагогічній практиці вони з'явились у результаті діяльності міжнародних організацій, які розробляли і поширювали освітні проекти. За визначенням Buck Institute for Education, проектне навчання – це метод, навчаючись за яким, учні, певний час досліджуючи і реагуючи на справжні, цікаві та складні питання, здобувають потрібні знання та набувають навичок гармонійного розвитку особистості.

На думку О. Буйницької, метод проектів – це метод, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити[2].

Дослідниця О. Пєхота вважає, що проект – це практика особистісно-орієнтованого навчання у процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів[3 (с. 15)].

Щодо дефініції проектної діяльності, багато авторів розглядає зазначене поняття в контексті набору необхідних операцій для реалізації проекту (Цимбалару А.). За цього підходу проектна діяльність визначається як засіб саморозвитку учнів, оскільки сприяє створенню розвивального середовища, яке мотивує знаннєво-вміннєву активність.

На думку дослідниці B. Barron, під час проектного навчання: учні застосовують знання та навички для розв'язання реальних проблем у реальному світі; підвищується рівень відповідальності учня за виконаний обсяг роботи; вчителі виконують ролі тренерів та фасилітаторів дослідження, забезпечують рефлексію; часто учні працюють у парах або групах[4]. Такий формат навчання передбачає залучення учнів до систематизації та здобуття знань, створення власних продуктів. Він розвиває навички критичного мислення, співпраці, спілкування, міркування, синтезу та витривалості в умовах обмеженого часу та визначеної мети.

Метод проектів може бути зреалізований на різних етапах навчання: вивчення нового навчального матеріалу, закріплення, узагальнення, а також під час контролю, проміжного або підсумкового. На думку Г. Васьківської, найперспективнішими видами проектної діяльності (з огляду на цілі неперервної освіти), є колективні проекти міжпредметного та надпредметного характеру, що забезпечують максимальне наближення до життя, сприяють усвідомленню значущості знань для себе, для суспільства, актуалізуючи механізми рефлексії[5].

Аналіз літературних джерел дав змогу ознайомитися з різними класифікаціями проектної діяльності. Наприклад, А. Клименко і О. Подколзіна класифікують проекти відповідно до домінувального методу чи діяльності: дослідницькі, інформаційні, прикладні, рольові. Українські дослідники пропонують таку класифікацію проектів: за домінантною діяльністю у проекті (дослідницькі, інформаційні, ігрові, ознайомчо-орієнтовані, практичні, творчі); за предметно-змістовим напрямом (монопроекти, міжпредметні проекти); за кількістю учасників (індивідуальні, групові, колективні); за географією проекту (локальні, регіональні, національні, міжнародні); за терміном виконання (короткотермінові, середньо-термінові, довготермінові)[3].

Залучення молодших школярів до проектної діяльності спрямоване насамперед на: досягнення конкретних цілей (розвиток аналітичного, критичного, творчого й проектного мислення, стимулювання мотивації на пошук та оволодіння знаннями, включення учнів у режим самостійної роботи, опрацювання різних джерел інформації з метою оволодіння новою інформацією, формування вмінь використовувати знання для вирішення нових завдань або життєвих ситуацій тощо); розвиток життєвих компетенцій (спільне прийняття рішень, толерантне регулювання конфліктних ситуацій тощо);

формування дослідницьких умінь (виявлення та формулювання проблеми, висунення гіпотези, збір необхідної інформації, здійснення різних видів дослідницької роботи, аналіз та узагальнення отриманих результатів тощо)[6].

Упровадження методу проектів можна розглядати, з одного боку, як набір педагогічних прийомів, які дозволяють індивідуалізувати створення навчальних ситуацій, в яких учень має вирішувати власні проблеми, а з іншого боку, як технологія супроводження вчителем індивідуального розвитку самостійної діяльності учнів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/

2. Буйницька О. П. *Інформаційні технології та технічні засоби навчання :* навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 240 с.

3. Пєхота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. *Освітні технології :* навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во А. С. К., 2003. 255 с.

4. Barron B. The journal of the learning sciences. 2003, 12 (3), 307–359, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. URL: https://www.academia.edu/2010823/When_smart_groups_fail

5. Васьківська Г. Проектна діяльність старшокласників у системі неперервної освіти. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 71–46.

6. Кравчук Г. Т. Педагогічні технології. Проектна технологія навчання. URL: http://sayt-portfolio.at.ua/index/metodika_pedagogika/0-4

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Шкарабура Яна,
магістрант Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

У центрі уваги нової української школи має бути творча особистість, головними якостями якої – духовність, громадянськість, інтелектуальність, конкурентоспроможність. Отже, першочерговим завданням, яке постає перед освітою, є виховання успішної, інтелектуально й духовно розвиненої особистості з перших років навчання. У XXI ст. навички мають широкий діапазон – це і вміння навчатись упродовж життя, критично мислити і відповідально ставитися до інформації, проявляти креативність, співпрацювати з іншими людьми й комунікувати задля ефективного спілкування, а також навички у царині інформації, медіатехнологій тощо. Наразі інтенсифікація і модернізація освіти потребує втілення таких технологій інтерактивного навчання, які спрямовані на творче формування особистості в інтелектуальному й емоційному вимірах. Науковці виокремлюють передусім такі технології: розвивальне навчання, метод проектів, проблемне навчання, ігрове навчання, навчання у співпраці та ін.[1 (с. 19); 2].

Напрями досліджень у сфері освіти вказують на те, що зацікавленість вивченням впливу ігор на навчання зростає. Як показує практика – дидактичні ігри спроможні сприяти усвідомленому вивченню шкільних предметів. Адже гравцям надаються різноманітні способи самовираження,

забезпечується ефективний зворотний зв'язок, розвивається уміння співпрацювати, а також у грі спостерігається низький рівень невдач (поразок). Для молодших школярів, особливо першокласників, які адаптуються до нових умов у школі, потрібно активно та свідомо застосовувати ігри та ігрові ситуації на уроках. Це є обов'язковою умовою для переходу дошкільника від ігрової діяльності до навчальної.

Ігри – приваблива діяльність для багатьох людей. І супроводжує вона нас з дитинства, адже це допомагає пізнавати явища і поняття. Але чи є місце іграм у шкільній практиці? І якщо так, то які ігри мають бути в навчанні, щоб молодші школярі не втрачали цікавості до науки і щоб не відволікалися на зайві справи? Як зробити так, щоб вони не сприймали їх як розвагу, можливість відпочити? А зробити це треба і зробити це можливо. Адже світ сприймається дитиною через образи, звуки, фарби, ігри і т.ін. Під час гри діти мають можливість глибше пізнати життя, вони набувають різних навичок і вмінь. Ігри задовольняють дитячу допитливість, активують пізнавальний потенціал, розвивають розумово та інтелектуально.

Ураховуючи, що з початку навчального року (2018/2019) першокласники навчаються за новим Державним стандартом початкової школи, перед педагогами постають нові виклики, а це позначається на підходах до навчання. На думку практиків, навчання має будуватися інакше, у такий спосіб, щоб усі учні могли вчитися. Один з варіантів організації навчального процесу – використання в діяльності педагога технології інтерактивного навчання, зокрема використання ігрового навчання для активізації навчальної діяльності молодших школярів[3 (с. 143)]. Одним із таких результативних підходів до вивчення шкільних предметів є дидактичні ігри як інтерактивні методи навчання, за яких конструюються життєві ситуації та спільне розв'язання проблем.

Своєрідність дидактичних ігор полягає в тому, що завдання дітям ставляться саме в ігровій формі. Діти здобувають знання, вчаться маніпулювати у грі предметами, засвоюють культуру спілкування з іншими людьми, хоча їм здається, що вони просто граються. Дидактичні ігри створюють умови для самовдосконалення та самовиховання учнів. Учитель допомагає об'єднати в одне ціле всі структурні компоненти гри і якнайкраще використати її потенційні можливості. Головна роль учителя – координування дитячої взаємодії та спрямовування конкретної діяльності. Як результат, формуються принципово нові стосунки між учителями і учнями, між самими учнями. Суб'єкт-суб'єктність за такої організації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти виходить на новий рівень.

Побудова навчального процесу на основі гри має відбуватися за такими етапами: орієнтація (ознайомлення дітей з ключовими уявленнями, які використовуються у грі; потім – учитель дає характеристику ігровим правилам); підготовка до проведення (педагог розкриває сценарій, приділяючи значну увагу ігровим завданням, правилам, ролям, ігровим діям, приблизному типі рішень під час гри); проведення гри як такої (головним завданням є організація учителем проведення самої гри, під час якої він занотовує результати ігрових дій, стежить за характером дитячих рішень, роз'яснює моменти утруднень тощо); обговорення гри (учитель разом з

учнями проводить обговорення, під час якого дається огляд-характеристика «подій» гри та їх сприйняття учасниками, у такий спосіб учитель спрямовує дітей до аналізу проведеної гри, що сприяє виробленню навички рефлексії). Особливу увагу слід приділяти встановленню зв'язку змісту гри зі змістом навчального предмета.

Дидактичні ігри можна вдало використати на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними. Дидактичні ігри матимуть високу результативність, якщо використовувати їх систематично та цілеспрямовано. Тобто, поєднувати гру з дидактичними вправами. В. Букатов сформулював такі поради до проведення дидактичних ігор: не поспішати з виголошенням дидактичної мети або з постановкою навчальної мети перед початком ігрового завдання; продумати діяльність учнів так, щоб складність була замаскована виконанням дій, для них досить легких; продумати й підготуватися до зміни мізансцен; під час повторення ігрового завдання має бути новизна, несподіванка й незрозумілість; скласти список ігор і з'ясувати, як ці ігри (або їх елементи) можна використовувати на уроці; пам'ятати, що жвавість дидактичної гри найбільше залежить від поведінки вчителя[4 (с. 44)].

Дидактичні ігри у початковій школі активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, уяву, закріплюють знання, вміння та навички. За допомогою гри створюється атмосфера взаємоповаги, взаєморозуміння, довіри, доброзичливості та вільного вибору. Така гра викликає позитивні емоції та бажання дітей молодшого шкільного віку вчитися.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г. О. Дидактичні умови реалізації інтерактивних технологій у процесі формування системи знань про людину. *Молодь і ринок.* 2013. №1(96). С. 18–22.

2. Сопівник Р. В., Дубровська Л. О., Дубровський В. Л. Система дидактичних ігор як засіб ефективності навчально-виховного процесу у сучасній початковій школі. *Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 4. С. 111–114.

3. Новицька Н. Застосування педагогічних технологій інтерактивного навчання для набуття учнями правових компетентностей. *Дидактика: теорія і практика :* зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 141–148.

4. Букатов В. *Педагогические таинства дидактических игр*. Учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Изд-во МПСИ Флинта, 2003.

До збірника увійшли матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Освіта ХХІ століття: теорія, практика, перспективи». Основна тематика представлених доповідей відповідає напрямам роботи конференції: теорія освіти і навчання; сучасні освітні інновації; методика навчання в сучасному освітньому середовищі; технологізація освіти: проблеми, ідеї, шляхи розв'язання; сучасні підходи до формування змісту освіти; компетентність як показник якості освіти в сучасній школі; діагностика ефективності процесу навчання.

Для науковців, аспірантів, магістрантів, викладачів і студентів вищих закладів освіти, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, усіх тих, хто причетний до освітньої галузі.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Дидактика: теорія і практика

Збірник наукових праць

Матеріали
Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції
«Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи»,
м. Київ, 18 квіт. 2019 р.

Головний редактор – Г. О. Васьківська
Відповідальний секретар – С. В. Косянчук
Випусковий редактор – Л. В. Шелестова
Технічний редактор – В. І. Кизенко
Верстання – С. В. Косянчук

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д, кімн. 324,
відділ дидактики Інституту педагогіки НАПН України;
тел.: (044) 481-37-53; 481-37-60;
e-mail: didactics@ukr.net

Підписано до друку 05.04.2019 р.
Формат 60×84 $^{1}/_{16}$ Папір офс. 80 г/м^2.
Ум. друк. арк. 15,58. Обл.-вид. арк. 19,58.
Зам. № 19-030.
Друк цифровий.

Віддруковано в друкарні ПП «Видавництво «Фенікс»
Св-во суб'єкта видавничої справи ДК № 271 від 07.12.2000 р.
03067, м. Київ, вул. Шутова, 13б