

**ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА»**



**КОЛОМИЙСЬКИЙ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ**

**ТВОРЧА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВА ЛАБОРАТОРІЯ
«ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»**



**ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВА ЛАБОРАТОРІЯ
«ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
Коломийський навчально-науковий інститут
Кафедра педагогіки і психології
Творча навчально-наукова лабораторія
«Гірська школа Українських Карпат»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Кафедра педагогіки та методики початкової освіти
Навчально-наукова лабораторія
«Теорія і практика розвитку Нової української школи»

Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи

збірник наукових праць

Івано-Франківськ
«НАІР»
2021

УДК 372.4:37.014.3

А 43

Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. наукових праць / укл. Поясик О.І., Слипаник О. В., Ковальчук М.П. Івано-Франківськ: НАІР, 2021. 228 с.

ISBN 978-617-8011-01-7

У збірнику представлено матеріали з проблем історичних, філософських та методологічних питань сучасної педагогіки, соціально-психологічних аспектів становлення та розвитку особистості молодшого школяра, актуальних проблем інклюзії в умовах реформування початкової школи, модернізації початкової школи в етнокультурному контексті.

У його основу увійшли матеріали учасників III Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи» (м. Коломия, 22 грудня 2020 р.).

Видання адресоване науковцям, викладачам, аспірантам, педагогам-практикам та всім зацікавленим реформами освітньої галузі.

Редакційна колегія:

Кіт Г. Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Лаппо В.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Михайлишин Г. Й. – доктор філософських наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Романюк С. З. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти та навчально-наукової лабораторії «Теорія і практика розвитку Нової української школи» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Тернопільська В. І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та технології соціальної роботи Інституту соціальної роботи та управління НПУ імені М. П. Драгоманова

Червінська І. Б. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач творчої навчально-наукової лабораторії «Гірська школа Українських Карпат» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір і точність наведених фактів, цитат та інших відомостей.

Рекомендовано до друку Вченою радою Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 3 від 24 грудня 2020 р.)

ISBN 978-617-8011-01-7

© Коломийський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ЗМІСТ

ІСТОРИЧНІ, ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бабельська Л. В.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СПІЛЬНОЇ ТРУДОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 8

Бигар Г. П., Чуньківська І. С.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО
СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 13

Ворощук О. Д.

РОЛЬ КЕРІВНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ І ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ 17

Дідух В. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З УЧАСНИКАМИ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ..... 21

Довгань Н. Ю., Отравенко О. В.

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ..... 24

Кіліченко О. В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО КОМФОРТНОГО СЕРЕДОВИЩА В
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 30

Клепар М. В.

ІГРОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 33

Коваленко І. А.

МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВКУ
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ 36

Ланецька Ю. А.

ПИТАННЯ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В
УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ 41

Микитенко М. В.

РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ..... 44

Приходькіна Н. О.

АКТУАЛЬНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ЗАКЛАДИ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США: ДОСВІД ШТАТУ ТЕХАС 46

<i>Поляковська О. О.</i>	
ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНО-ХРОНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ДОСЛІДЖЕННІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	51
(60-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.)	
<i>Поясик О. І.</i>	
РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЕЙДЕТИКИ У ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ	54
<i>Романишин Р. Я.</i>	
МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ.....	61
<i>Романишин Р. Я., Стефанишин І. Б.</i>	
РОЗВИТОК ПОШУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	63
<i>Романюк С. З.</i>	
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	69
<i>Русакова О. В.</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА СПЕЦІАЛЬНОСТІ 013 ПОЧАТКОВА ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ПРАКТИКУМОМ	75
<i>Рябко К. О.</i>	
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	79
<i>Ховрякова Т. І.</i>	
ПЕДАГОГІЧНА ПУБЛІЦИСТИКА: ДО ВИТОКІВ ПОНЯТТЯ.....	83
<i>Чепіль М. В.</i>	
«CROSSFIT» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	85
<i>Шевчук К. Д., Солонар Н. О.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....	88
<i>Шумська Д. І.</i>	
АКТУАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО УЧНІВСТВА	92
<i>Ambrozi M.</i>	
АКТУАЛЬНІЕ ЗАДАЧИ ДИДАКТИКИ ФИЛОСОФИИ В СЛОВАЦКОЙ РЕСПУБЛИКЕ.....	94

<i>Edemova D. S.</i>	
THE SPIRITUAL FORMATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF OFPRIMARY SCHOOL	100
<i>Karam A.</i>	
SOCIAL EDUCATION STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL BY MEANS OF DESIGN ACTIVITY	105
<i>PrystupaYa.</i>	
WIDE APPROACHES TO INTERPRETATIONS OF BASIC CONCEPTS OF GENDER TERMINOLOGY	110

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

<i>Величко О. І.</i>	
ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДЕРЖАВИ І СУСПІЛЬСТВА	113
<i>Гринишин Д. С.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ.....	117
<i>Іванчук М. Г., Токарь Н. І.</i>	
ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ПРИКЛАДІ ГЕРОЇВ КРАЮ	119
<i>Киселиця О. М., Богданюк А. М. , Богданюк В. В.</i>	
ВПЛИВ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДИТЯЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ «БАТЬКИ-ДІТИ»	123
<i>Кім Г. Г., Романенко І. В.</i>	
ПРОБЛЕМА НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОДИН З НАЙГОЛОВНІШИХ АСПЕКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	128
<i>Кривуля Ю. П., Кривуля П. В.</i>	
КОНТРАДИКТОРНІСТЬ ЗАВДАНЬ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ	131
<i>Лемко Г. І.</i>	
РОДИННЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ВИХОВАННЯ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	135
<i>Микитюк Г. Ю.</i>	
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ САМООРГАНІЗОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	140

Соломон О. С.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА
ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ГРИ..... 145

Цуркан Т. Г., Тимків І. В.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ – ЗАПОРУКА ПОВНОЦІННОГО
ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА..... 148

Chepil L.

WPLYW DEZYNFEKSI RAKA NA BARIERE OCHRONNA NASKORKA 153

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗІЇ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Березовська Л. І.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .. 156

Білоус О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 160

Будейчук Г. М.

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТЕАССН ДЛЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ..... 163

Гашинська Р. В.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
НА ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ В КОЛОМІЙСЬКОМУ РАЙОНІ НА БАЗІ
КОМУНАЛЬНОЇ УСТАНОВИ «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
КОЛОМІЙСЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ..... 168

Трачук Н. М.

ПОЗИТИВНЕ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ЯК МОТИВ УЧІННЯ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ 174

Чупахіна С. В., Круль Л. М.

ТЕХНОЛОГІЯ МАЙСТЕР-КЛАСУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП..... 178

Holeksa M.

SUPPORT TEACHER IN A POLISH SCHOOL..... 183

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

Качмар О. В.

ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЕСТЕТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 187

Маковійчук О. В., Шульга А. В.

ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРУДОВОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 191

Мафтин Л. В.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 195

Слипанюк О. В., Марчук М. В.

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК НАВИЧОК SOFTSKILLSУ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ
СВІТ» 198

Сойчук Р. Л.

ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У
КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ СЬОГОДЕННЯ 204

Федюк Ю. І.

УНІКАЛЬНІСТЬ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ В ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ
ВИХОВАННІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА..... 208

Червінська І. Б.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ
РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» 212

Ланно В. В.

Lanno V.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTEGRATION OF CALENDAR
RITUALISM IN PRIMARY SCHOOL..... 218

Матусяк Л.

Matusiak Ł.

ROMA PUPIL IN POLISH SCHOOLS 221

ІСТОРИЧНІ, ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бабельська Л. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри фахових методик і технологій
початкової освіти,
«Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СПІЛЬНОЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Концептуальні засади Нової української школи спрямовані не тільки на розвиток самостійності школярів, але і на те, щоб виховати у них якості особистості, необхідні для групової взаємодії, сформувати уміння співпраці [3].

Про «співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети» йдеться у визначенні таких ключових компетентностей, як громадянські та соціальні. Формування підприємливості та фінансової грамотності вимагає «усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці». У Державному стандарті початкової освіти підкреслюється, що уміння «співпрацювати з іншими особами» є спільними для всіх ключових компетентностей [2].

Однак, у змісті технологічної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти (2018) обов'язкових результатів навчання школярів, пов'язаних з уміннями спільної праці, роботи в команді, колективних творчих справах ми не виявили. Є лише завдання навчити учнів оцінювати та представляти результати власної або колективної діяльності. Це видається дивним, адже з одного боку, уміння співпраці визначене як наскрізне, а з іншого – залишаються не реалізованими великі потенційні можливості для формування умінь співробітництва на уроках трудового навчання, технологій та дизайну. Очевидно укладачі змісту технологічної освітньої галузі недооцінили ці можливості для забезпечення реалізації світового освітнього тренду щодо формування уміння конструктивно взаємодіяти, спілкуватися і співпрацювати з іншими людьми як наскрізними складовими уміннями у всіх ключових компетентностях.

Те, що питання формування умінь співпраці залишилося фактично поза увагою проєктантів стандарту, призвело до нівелювання цього важливого напрямку навчально-виховного та розвивального процесу і в програмових документах з предметів, що реалізують технологічну освітню галузь. У типових освітніх програмах для початкової школи не знаходимо навчального змісту,

пов'язаного з різними формами організації співпраці учнів на уроках дизайну і технологій та інтегрованих уроках трудового навчання. Вони орієнтовані на вузько індивідуальні результати навчання здобувачів освіти і не враховують загальнодержавні вимоги та особистісні потреби школярів у формуванні та розвитку важливих для життя у сучасному суспільстві умінь командної роботи, партнерської взаємодії у досягненні спільних цілей, взаємодопомоги і підтримки у щоденній співпраці.

У зв'язку з переосмисленням пріоритетів, цілей і завдань навчання та виховання дітей актуальною стає проблема збагачення досвіду спільної трудової діяльності дітей молодшого шкільного віку. Спостереження за роботою вчителів засвідчують, що в масовому досвіді цілеспрямованому формуванню умінь партнерської взаємодії молодших учнів, на жаль, не надається належної ваги.

Слід зазначити, що теоретико-методологічною основою дослідження стали: філософська концепція трудової діяльності; психолого-педагогічні дослідження з питань формування умінь співпраці в молодшому шкільному віці (К. Абульханова-Славська, Н. Бібік, Л. Виготський, В. Дьяченко, І. Лернер, Х. Лийметс, С. Сисоева, О. Савченко, В. Сухомлинський, Г. Цукерман та ін.).

Проведений нами наліз джерельної бази дослідження засвідчує, що проблемі формування умінь співробітництва у трудовій діяльності молодших школярів фактично не приділялося уваги. Лише поодинокі наукові розвідки дослідників наближають нас до теоретичного обґрунтування обраної теми.

Зокрема, з метою визначення умінь, володіння якими необхідне молодшим школярам для здійснення співпраці у трудових справах, у дослідженні Стародубової О.А. було проаналізовано структуру індивідуальної діяльності, структуру спільної діяльності та їх взаємозв'язок. Встановлено, що в груповій діяльності індивідуальна трудова діяльність зберігає свою структуру і відносну самостійність. Групова мотивація, цілепокладання, розподіл функцій та їх здійснення виникають у взаємодії завдяки спілкуванню. На всіх етапах спільної такого аналізу виділені три групи умінь, необхідних для здійснення спільної трудової діяльності на уроках праці: трудові уміння, уміння ділового спілкування та організаційні уміння [4].

Проблема формування трудових умінь широко висвітлена в психолого-педагогічній та методичній літературі.

У результаті аналізу можливостей організації взаємодії на уроках трудового навчання в початкових класах були виокремлені уміння ділового спілкування: уміння надавати допомогу і з вдячністю сприймати допомогу товариша. Дані уміння розуміються як ступінь виховності молодших школярів, який дозволяє своєчасно помічати необхідність надання допомоги, вибирати

форму її виявлення (мовленнєву чи діяльну), адекватно емоційно відгукуватися на надану допомогу.

Щодо організаційних умінь слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі відзначається їх складна структура, яка включає загальнотрудові та специфічні організаторські уміння. Під організаційними уміннями, необхідними у спільній діяльності молодших школярів на уроках трудового навчання розуміють уміння організувати роботу групи і підкорятися один одному для виконання спільної справи, для досягнення загальної мети. Вони містять в собі багато спеціальних вимог стосовно стилю керівництва, функцій організатора-бригадира, особистих його якостей тощо.

Як бачимо, мова тут йде про комплекс взаємопов'язаних умінь, які виділяються для наукового аналізу та розробки відповідної методики їх формування, але в реальному житті дітей молодшого шкільного віку вони не реалізуються поодиноці і часто не диференціюються.

На нашу думку, уміння співпраці – це складне компетентнісне утворення, яке забезпечує здатність молодших школярів до вирішення спільних творчих завдань і включає власне трудову (операційну), комунікативну (ділове спілкування) та організаційну складові.

Дослідниками у сфері методики трудового навчання виокремлені та апробовані на практиці різні форми організації спільної праці молодших школярів: фронтальна сумісно-індивідуальна, фронтальна сумісно-послідовна, групова сумісно-індивідуальна, групова сумісно-послідовна, групова сумісно-взаємодіюча[4]. Критеріями для їх характеристики є охоплення різної кількості учнів навчальною і трудовою діяльністю, особливості керівництва їх діяльністю з боку вчителя, способи розподілу праці, ступінь тісноти взаємодії та спілкування.

Найпростішою формою організації спільної праці є фронтальна сумісно-індивідуальна робота, коли кожен учень виготовляє один виріб від початку до кінця, а потім школярі об'єднують свої витвори в одну композицію, комплексну роботу. Вчитель керує роботою всього класу, об'єднаною єдиною метою, взаємодія і спілкування відбувається на етапі монтажу спільного продукту.

Під час застосування фронтальної сумісно-послідовної форми організації робота виконується за принципом конвейєра: кожен учень виконує свою операцію і передає далі: відносини відповідальності і взаємоконтролю існують постійно, управління відносинами, спілкуванням здійснює вчитель.

Групові форми організації передбачають співробітництво учнів у малих групах: парах, командах, бригадах, ланках, мікрокласах, «мініцехах» тощо. У цих випадках розподіл праці в об'єднаннях може здійснюватися по-різному:

-кожен учень виконує свою частину спільного продукту (у груповій

сумісно-індивідуальній формі);

- кожен виконує свою операцію і передає наступному члену спільноти (у груповій сумісно-послідовній формі);

- взаємодія і спілкування членів групи відбувається на протязі всього трудового процесу (у груповій сумісно-взаємодіючій формі).

Включення у навчально-виховний процес усіх зазначених форм організації спільної праці молодших школярів має значний вплив на підготовку, побудову кожного етапу уроку, його дидактичних елементів [5].

Кількість учнів, які об'єднуються для спільної праці в командах, зростає від 2-3 чол. у перших класах до 6-8 чол. у четвертих. Визначаючи кількісний склад команд, потрібно в першу чергу співвідносити його з можливими варіантами поділу трудового процесу з виготовлення виробу на окремі операції чи частини для виконання членами об'єднання.

У початкових класах критеріями для поділу на групи можуть бути: рівень успішності; рівень взаємин, що склався у класі; наявність реального лідера; присутність в групі хлопчиків та дівчаток.

Саме в групах, неоднорідних за успішністю, швидше виникають відносини взаємної залежності: сильні учні зацікавлені допомогти слабшим, а ті, в свою чергу, стараються працювати якнайкраще. Аби попередити негативні прояви суперництва, заздрощів, сварок, слід час від часу міняти склад груп.

Перехід до групових форм організації знаменує собою зростання рівня самостійності школярів: вони вступають в спільну трудову діяльність, об'єднані єдиним завданням з певним поділом праці, користуються результатами праці один одного, значна частина управлінських функцій і відповідальності передається у бригади. Предметом особливої турботи вчителя при цьому має стати навчання дітей правилам спільної праці та правилам бригадира.

Перед уроками, де буде використано групову форму організації, необхідний інструктаж бригадирів. Учитель пропонує їм розглянути технологічні карти, пояснити послідовність роботи, виконання окремих операцій. Вчитель звертає увагу керівників груп на те, як регулюються взаємини в ситуаціях конфліктів, навчає способам ведення дискусій при вирішенні творчих проблемних завдань.

Оцінка результатів спільної праці має свою специфіку. Деякі вчені, наприклад, пропонують оцінювати індивідуальний вклад кожного учня подвійною оцінкою: оцінкою результатів індивідуальної праці і оцінкою результатів праці групи. Ці оцінки мають різні критерії. У якості критеріїв оцінки спільної праці пропонується враховувати: організованість праці групи, зайнятість усіх її членів, взаємодопомогу; наявність конфліктів у спільноті,

ступінь успішності їх розв'язання; якість продуктів праці; дотримання правил культури праці.

Спільна праця молодших школярів на уроках трудового навчання органічно поєднується з застосуванням ігрових технологій. Описані вище форми організації спільної діяльності дозволяють створювати на уроках різноманітні ситуації рольових, сюжетних та ділових ігор на виробничі теми: конструкторське бюро, майстерня дизайну, конвеєр автомобільного заводу, фабрика іграшок тощо. Кожен учень отримує можливість обіграти кілька ролей: робітник, бригадир, постачальник, конструктор, технолог, дизайнер, директор [1].

Отож, процес формування умінь співпраці молодших школярів на уроках трудового навчання відбувається успішно за дотримання наступних методичних умов: забезпечення оптимального поєднання різних форм організації спільної практичної діяльності, формування відповідної мотивації учнів, вмілого об'єднання дітей у групи з урахуванням рівня успішності, взаємовідносин, гендерного складу, наявності лідера тощо, проведення інструктажів з бригадирами перед уроком праці, використання ігрових форм спільної трудової діяльності, належного оцінювання вкладу кожного у спільний результат групи.

Науково обґрунтоване розв'язання зазначених завдань створює основу для більш досконалої методичної організації навчально-виховного процесу і керування спільною діяльністю молодших школярів на уроках трудового навчання, що сприятиме виробленню соціально важливих навичок роботи в соціумі, взаємодії, комунікації тощо.

Список використаних джерел

1. Бегей В.М., Оліяр М.П., Степанова Л.В., Файчак З.Є. Ігрові форми організації навчальної діяльності учнів у школі I ступеня // За ред. В.М.Бегея. Львів, 1996. 103 с.
2. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF/#n12>
3. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Стародубова Е.А. Формирование учений коллективной деятельности у учащихся начальных классов на уроках трудового обучения : Автореф.дис. ...канд. пед. наук. Москва, 1990. 17 с.
5. Степанова Л.В. Технологія: Методика трудового навчання в початкових класах. Методичний посібник. Івано-Франківськ, 2008, 124 с.

Бигар Г. П.
*кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки та
методики початкової освіти
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича,*
Чуньківська І. С.
*магістрантка 1 року навчання
спеціальності «Початкова освіта»
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальною в сучасній педагогічній науці є проблема полісуб'єктної взаємодії в початковій школі з метою здоров'язбереження в рамках системи «вчитель – учень – батьки». Саме професійна діяльність учителя початкової школи є визначається однією з унікальних. Враховуючи розвиток суспільства, техніки та технологій маємо можливість спостерігати як відбувається перетворення і розширення її функцій. Особливо можемо це спостерігати у напрямі здоров'язбереження. Як зазначає Н. Карапузова, саме вчитель початкової школи повинен «забезпечити інтелектуальний, фізичний, моральний, естетичний, емоційно-вольовий розвиток особистості дитини, здійснювати пропедевтичну роботу в напрямі здоров'язбереження. Він закладає майбутній потенціал здоров'я, формує нове покоління громадян, здатного до життєтворчості і здоров'язбереження впродовж життя» [1, с.2-9].

До функціональних обов'язків вчителя входить профілактична робота з батьками, організація співпраці з батьківським колективом на засадах здоров'язбережувальної педагогіки, яка передбачає врахування спільних вимог щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей в щоденній життєдіяльності; формуванні ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я дитини; розвивати у батьків бути готовими до реалізації єдності фізичного, психічного і духовного здоров'я особистості. На сьогоднішній день батьки мають бути активними учасниками здоров'язбережувальної діяльності з метою створення комфортного, емоційного, турботливого та фізичного врівноваженого

середовища у життєдіяльності дитини, в якому суттєву роль відграють умови формування освітнього середовища початкової школи.

Ефективними умовами формування умінь і навичок здорового способу життя учнів початкової школи, на думку О. Ващенко є: «моделювання системи навчально-виховної роботи, спрямованої на формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя; спеціальна підготовка вчителів і вихователів, підвищення рівня їхньої валеологічної, медичної, психологічної культури та фахової майстерності; використання можливостей навчальних предметів для формування валеологічних переконань, знань та умінь; включення кожного учня у різноманітну позаурочну валеологічну діяльність, спрямовану на формування сталих умінь і досягнення взаємодії вчителів і вихователів навичок здорового способу життя; з привчання дітей до повсякденного виконання вимог здорового способу життя» [2, с.52].

Процес формування здоров'язбережувального середовища загальноосвітньої школи, на думку Г. Тушиної, буде результативним, якщо: «здійснюється збереження і розвиток здоров'я учнів загальноосвітньої школи і реалізується з урахуванням впливу на нього соціальних і педагогічних чинників; комплексна діагностика здоров'я школярів, корекція виявлених порушень рівня фізичного розвитку і підготовки, психофізіологічної адаптації, показників здоров'язбереження фізичного, психічного та соціального здоров'я учня; середовище загальноосвітньої установи створює оптимальний режим для реалізації рухової активності школярів, збереження і розвитку їх здоров'я, відносин виявлено та експериментально перевірено партнерства учня та вчителя тощо; форми, методи і засоби формування здоров'язбережувального середовища загальноосвітньої школи з метою збереження і розвитку здоров'я школярів; реалізуються педагогічні технології збереження і розвитку здоров'я школярів тощо» [3, с.139-145].

У своїх дослідження О. Менчинська розкриваючи основи конструювання здоров'язбережувального процесу навчання в сучасній початковій школі, доводить, що: «очікувати позитивної динаміки показників стану здоров'я учнів початкової школи можливо при включенні у процес побудови здоров'язбережувального життєвого простору умов на основі особистісно-орієнтованої взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу (адміністративного апарату, педагогів, батьків, самої дитини) на основі погодження цілей і мотивів діяльності, способів спілкування в ході конструювання здоров'язбережувального процесу навчання у початковій школі»[2, с.52].

Зокрема, Л. Сливка визначила такі умови успішної організації здоров'язбережувального середовища молодших школярів: «тісна взаємодія і координація зусиль усіх працівників навчального закладу (адміністрації, педагогічного, медичного і психологічного персоналу), учнів, трансформація їхніх батьків у сфері захисту і підтримки здоров'я дітей; педагогічної свідомості вчителя»[1, с.2-9].

Вона пов'язана з такими чинниками: зміна ставлення педагога до учня; зміна ставлення вчителя до завдань навчально-виховного процесу; зміна ставлення до себе і свого здоров'я, усвідомлення свого внутрішнього світу, ступеня впливу на дітей і здійснення професійно-педагогічної діяльності з позиції здоров'язбереження учнів; теоретико-методична підготовка вчителя початкових класів щодо проблеми збереження, зміцнення і формування здоров'я школярів.

Створення здоров'язбережувального середовища – це спільна діяльність усіх учасників освітньої взаємодії (вчителів, учнів, батьків, педагогічних та медичних працівників, адміністрації закладу тощо), тому вважаємо, що саме взаємодія розкриває сутність сучасного педагогічного процесу [1, с.2-9].

На основі результатів сучасних досліджень щодо умов ефективного створення здоров'язбережувального середовища, звертаємо увагу на роль учителя початкової школи як активного суб'єкта здоров'язбережувального середовища, який реалізує ключові завдання здоров'язбереження молодших школярів: визначення цілей здоров'язбереження учасників освітнього процесу; конструювання та проектування змісту здоров'язбережувальної освіти; реалізація форм, методів, технологій та засобів профілактичних заходів і діагностування стану здоров'язбережувальної діяльності у початковій школі; здоров'я та рівня здоров'язбережувальної компетентності учасників освітнього удосконалення предметно-просторової інфраструктури закладу з метою процесу; здоров'язбереження його суб'єктів та ін.

Здоров'язбережувальний результат, на нашу думку, повинен стосуватися усіх учасників освітньої взаємодії. Професійна діяльність вчителя початкової школи сьогодні віднесена до найбільш стресогенних і напружених у психологічному відношенні

Погоджуємося з дослідницею Н. Карапузовою, що: «постійне розумове напруження, комунікативні перевантаження, швидкоплинні інноваційні процеси у системі початкової освіти, багатофункціональність учителів загальноосвітньої школи I ступеня (викладає дисципліни із семи освітніх галузей), конфліктні ситуації з учнями чи їх батьками тощо вимагають від

майбутніх педагогів уміння усвідомлювати та оцінювати власні ресурси, великих резервів самовладання й саморегуляції, що сприяє запобіганню фізичного, емоційного і розумового виснаження фахівця й, відповідно, збереженню та зміцненню їх професійного здоров'я» [2, с.52].

Тому, дотримуючись принципу співтворчості здоров'язбережувальної педагогіки, який передбачає взаємну повагу і взаємну зацікавленість, пошук способів конструктивної взаємодії «вчитель – учень – батьки» та забезпечує зміцнення здоров'я не тільки учнів, а й усіх суб'єктів освітнього процесу, вважаємо за доцільне заради досягнення формальних показників успішності в навчанні не нехтувати здоров'ям кожного суб'єкту освітньої взаємодії, а формувати ставлення до власного здоров'я і здоров'я рідних, як до найвищої індивідуальної й суспільної цінності.

Отже, на основі аналізу наукових досліджень, варто зазначити, що навчальні заклади України не дотримуються оздоровчої діяльності й здорового способу життя, що веде до ускладнення стану здоров'я учнів початкової школи. Саме тому одним із найважливіших завдань сучасної освіти повинен стати пошук нових підходів до організації навчально-виховного процесу в закладі загальної середньої освіти, упровадження здоров'язбережувальних та технологій, спрямованих на гуманізацію освіти [3, с.139-145]. Це дасть можливість забезпечити створення здоров'язбережувального середовища для духовного зростання особистості, повноцінної реалізації її психофізичних можливостей, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Список використаних джерел

1. Ващенко О.М. Особливості побудови здоров'язбережувального освітнього середовища початкової школи. *Здоров'я та фізична культура*. 2014. №4 (292). С. 2-9.
2. Дудко С. Г. Закономірності та принципи здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Педагогіка і психологія*: зб. статей. Ялта, 2014. Вип. 43, ч. 1. С. 52
3. Свиридчук О.В. Здоров'язбережувальне середовище як засіб становлення особистості. *Андрогогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. Випуск 5. 2014. С. 139-145.

Ворощук О. Д.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ “Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника”
м. Івано-Франківськ, Україна*

РОЛЬ КЕРІВНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ І ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

Однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є наступність ідей, концепцій, методів дослідження. Люди різних поколінь передають із рук в руки нагромаджений ними «духовний капітал». У зв'язку з цим постає відома вічна проблема вчителів і учнів, старшого і молодого поколінь в науці, засновників нових наукових напрямів та їхніх продовжувачів, коротше кажучи, проблема наукових шкіл. Створення наукових шкіл – добра вітчизняна традиція, яка є наслідком особливостей культурно-історичного розвитку України.

В останні роки актуалізувалася проблема розкриття сутності, феномену науково-педагогічної школи у працях О. Глузманом, О. Гнізділової, О. Гончаренка, О. Дубасенюк, Л. Зеленською, С. Золотухіною, В. Лозової, А. Бойко, О. Мартиненко, О. Микитюком, Т. Стоян, та ін.

Метою нашої статті є розглянути роль керівника науково-педагогічної школи в її успішній організації і діяльності.

Наукова школа як ефективна форма організації наукової життєдіяльності дослідника, сприяє набуттю ним важливого наукового досвіду, формуванню ціннісного ставлення до здійснення дослідження. Включення молодого науковця до наукових досліджень, надання йому реальних повноважень і прав, можливості вибору особистісно важливої проблеми, педагогічна підтримка й довіра позитивно відбиваються на загальному розвитку особистості молодого науковця, на отриманні вагомих результатів дослідження.

Як зазначає С. Золотухіна, наукова школа реалізує свій виховний потенціал, якщо:

- створюються умови для самостійності й творчості, оволодіння методом наукового дослідження може бути досягнуто лише за умови включення аспіранта, пошукувача в самостійну дослідницьку діяльність;

- актуалізується суб'єктивний досвід майбутнього науковця, розвиток його суб'єктної позиції;

- здійснюється співдружність, співтворчість керівника та його учнів;

- забезпечується науково-практична спрямованість досліджень;

- органічно реалізуються освітні (набуття конкретних науковопрофільних знань, умінь), розвивальні (розвиток аналітичного, критичного мислення, рефлексивної культури) завдання;

- має місце подальше розширення продовження наукових ідей керівника, його учнів [1, с.78].

На наш погляд, завдання наукового керівника полягає в тому, щоб навчити молодого науковця здійснювати науковий пошук, «жити і працювати в науці».

Як показує аналіз діяльності наукових шкіл, керівників обов'язково має бути лідером. Наукового лідера, з одного боку, як правило виділяє здатність до теоретичного і практичного мислення, вміння чітко приймати рішення, тобто бути практично розсудливим і багато думати. З іншого – науковому лідеру важливо не тільки мислити самостійно, але й прислухатись до думки своїх учнів, їхніх ідей, пропозицій.

Важливою якістю для наукового лідера виступає його інтуїція. Вона виникає на засадах раніше набутого досвіду, знань і у результаті попередньої (і не завжди усвідомленої) розумової роботи.

Науковий керівник – лідер ще й тому, що він є далекоглядним (має здатність до передбачення).

Передбачення – це мистецтво створення мисленого образу того, що ще не існує зараз або ніколи не існувало раніше. Це може бути яскрава концепція, ідея, тема, проблема, способи, умови її розв'язання.

Окрім того, керівник наукової школи відповідно до концепції інтелігентності (Гізелі) має поєднувати лідерські якості з вербальними і оціночними здібностями особистості, що передбачає ініціативність як здатність спрямовувати активність пошукувача, його прагнення в належному руслі; впевненість в собі, адекватну самооцінку, а також мотиваційні здібності в організації наукового пошуку молодих вчених.

Керівник наукової школи – управлінець, який обов'язково використовує певні методи, форми управлінської діяльності, що дозволяють підвищувати ефективність її роботи. У загальному вигляді управління такою школою передбачає прийняття рішення відносно того, що варто робити, обсягу роботи, орієнтації аспірантів, пошукувачів, докторантів на досягнення поставлених цілей, організацію співпраці, співдружності між всіма суб'єктами наукової діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури щодо організації діяльності окремих наукових шкіл свідчить, що керівник наукової школи має відповідати

таким вимогам: професійно-науково-управлінська, методична компетентність, особистісні (морально-вольові) якості.

Необхідність високого наукового і професійного рівня керівника наукової школи є аксіомою, запорукою їх заснування, становлення і розвитку.

Керівник наукової школи, як правило, відомий вчений, що має власну наукову концепцію, позицію, чітко виражений напрям наукового дослідження. Наприклад, доктор педагогічних наук, професор Завгородня Тетяна Константинівна – відомий науковець, компетентний педагог-наставник, досвідчений організатор і керівник, вчений в Україні в галузі історії педагогіки. Науково-дослідна робота молодих науковців з проблем української освіти стала підґрунтям для заснування наукової школи «Історія освіти в Галичині» (1998) та затвердження кафедральної теми «Історико-педагогічні проблеми навчання і виховання в системі безперервної освіти в Україні та зарубіжжі» (2010). У межах створеної нею концепції працюють молоді науковці над дисертаційними дослідженнями [3].

Керівник наукової школи повинен розробити чітку стратегію управління, детальний план, тобто комплекс дій і рішень, що використовуються для досягнення ефективної організації і функціонування школи.

Змістом діяльності керівника наукової школи є цілеспрямоване забезпечення взаємопов'язаних функцій, що мають на меті розробку і публічний захист певної наукової проблеми.

До функцій керівника наукової школи як управлінця, відносять:

- планування – керівник повинен чітко вирішити, що, як, коли і ким саме буде виконано певне дослідження;

- організація виконання індивідуального плану дослідника: створення умов для виконання затвердженого плану (визначення дня консультацій, форми перевірки покладених завдань тощо);

- мотивація праці аспіранта, докторанта – регулювання збуджувальних стимулів пошукувачів, за яких вони, задовольняючи власні потреби, працюють таким чином, щоб сприяти досягненню всієї школи;

- облік і контроль – заключний етап управлінської діяльності керівника, зіставлення фактично отриманих результаті вроботи кожного пошукувача із запланованим [1].

Зазначимо, що виховний вплив на особистість пошукувача мають уміння керівника стратегічно мислити; наявність зрілого інтелекту, життєвої мудрості, широкого світогляду, розсудливості, уміння генерувати ідеї, бачити й враховувати перспективу, передбачати наслідки прийнятих рішень, уміння цінувати час, обов'язковість і самодисципліна.

Серед зазначених вимог до керівника наукової школи варто віднести і його морально-вольові якості. Школа функціонує не тільки за рахунок розвитку наукових ідей, а й завдяки організації наукової роботи на засадах наукової принциповості, поваги, тактовності, створення атмосфери порядності, відповідальності.

Важливим є і здатність керівника до тривалої, напруженої творчої діяльності. Він має поєднати, з одного боку, необхідні засоби, важливі для пояснення, доведення аспіранту наукових ідей, істин, з іншого – здатність думати, відкривати нові доведення, аргументи, відтінки ідеї, що він пропонує.

Керівник повинен бути ентузіастом у своїй науці, мати прагнення розповсюдження своїх наукових поглядів. Крім того, керівник наукової школи, має володіти педагогіко-методичними знаннями і вміннями організації, стимулювання, проведення й аналізу наукової діяльності аспіранта й докторанта.

Отож, в організації і діяльності наукової школи неабияке значення має особистість керівника, який є лідером, новатором, ентузіастом, організатором, стратегом. Він планує і сприяє організації виконання індивідуального плану дослідника, мотивує працю аспіранта і докторанта, а також на заключному етапі контролює отримані результати роботи кожного пошукувача із запланованими.

Список використаних джерел

1. Золотухіна С. Ф. Виховна функція науково-педагогічної школи. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. С.76-84.
2. Гнізділова О. А. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи: [монографія] / О. А. Гнізділова. – Полтава : Вид-во ПНПУ ім. Короленка, 2011. – 388 с.
3. Стражнікова І. В. Доробок наукової школи Т. К. Завгородньої з розвитку педагогічної науки на західноукраїнських землях. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. С. 306-318.

Дідух В. В.
*аспірант Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Реформування та зміни в суспільстві спонукають і до змін у системі вищої освіти. Сучасний вчитель повинен бути конкурентоспроможним, комунікабельним та мобільним, це у свою чергу призводить до змін в організації навчально-професійної діяльності здобувача освіти, пошуку нових підходів, які забезпечують формування професійних якостей майбутнього вчителя початкової школи.

Проблему професійної підготовки майбутніх педагогів досліджували В. Андрущенко, І. Зязюн, О. Коваленко, В. Кремень, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, О. Пометун, С. Сисоєва, О. Щербако, та інші.

Підготовка майбутнього вчителя до різних видів взаємодії між суб'єктами освітнього процесу висвітлена у працях багатьох науковців. Це, зокрема, А. Авраменко, Л. Байбородова, А. Вербицький, які досліджували групову взаємодію; С. Горбачова, М. Дигун, С. Єфремов, О. Мещерякова, що здійснювали дослідження педагогічної взаємодії.

Над педагогічними умовами, що сприяють формуванню професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи працювали такі дослідники-педагоги, як Р. Дорогих, Н. Кузьміна, В. Лозова та інші.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що більшість авторів розглядають педагогічну взаємодію як взаємовідносини між учителем і учнями, але недостатньо уваги приділяють взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Опрацювавши дослідження науковців, ми з'ясували відсутність досліджень, в яких було б цілісно представлено педагогічні умови, сприятливі формуванню готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства у процесі професійної підготовки, в контексті ідеї Концепції Нової української школи.

У «Тлумачному словнику української мови» зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [4, с. 632].

На думку Є. Яхно, у філософії поняття «умова» розглядається як те, від чого залежить предмет, комплекс предметів, характер їх взаємодії, з

наявності якого виникає можливість існування, функціонування та розвиток цього предмета [5].

Ю. Бабанський «педагогічні умови» визначає як чинники, що впливають на перебіг певного педагогічного явища, функціонування педагогічної системи [1, с. 115].

Науковці Н. Боритко, І. Колесникова, С. Поляков складовою поняття «педагогічні умови» визначають зовнішні обставини, фактори, що здійснюють суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою створені педагогом, що передбачає, проте не гарантує певний результат процесу [2].

Опираючись на наведені вище терміни «умова» та «педагогічні умови», в нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміємо особливості організації процесу взаємодії між викладачем та здобувачем вищої освіти, що зумовлюють результати виховання, освіти та розвитку особистості майбутнього вчителя, об'єктивно забезпечують можливість формування в нього розуміння необхідних форм і методів для налагодження партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Нами було визначено такі педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, як:

1) створення сприятливого освітньосередовища для формування мотивів і спрямованості на партнерську взаємодію у педагогічному процесі;

2) оптимізація змісту освітніх програм щодо засвоєння сутності, принципів та способів організації взаємодії на засадах педагогіки партнерства;

3) організація у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя співпраці у системі «викладач-студент» як зразка ефективної взаємодії учасників освітнього процесу;

4) використання соціально орієнтованих технологій, спрямованих на засвоєння форм і методів організації партнерської взаємодії;

5) залучення студентів до реалізації партнерської взаємодії в освітньому середовищі школи у процесі різних видів практичної підготовки.

Перша умова – створення сприятливого освітнього середовища для формування мотивів і спрямованості на партнерську взаємодію у педагогічному процесі. Ця умова побудована з урахуванням сприятливого освітнього середовища, що є одним із першооснов, оскільки воно сприяє розвитку стійкої професійно-особистісної мотивації студентів до здійснення навчально-професійної діяльності та формування їх мотивів і спрямованості на партнерську взаємодію.

Друга умова – оптимізація змісту освітніх програм щодо засвоєння сутності, принципів та способів організації взаємодії на засадах педагогіки партнерства. Виокремлення даної умови спричинено здійсненим аналізом інваріативної та варіативної складової освітніх програм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Отже, можемо стверджувати, що чинні освітні програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти не розкривають сутності, принципів та способів організації взаємодії на засадах педагогіки партнерства.

Третя умова – організація у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя співпраці у системі «викладач-студент» як зразка ефективної взаємодії учасників світнього процесу. Зазначена умова спрямована на підвищення професійної майстерності викладача, адже він являється взірцем для здобувача вищої освіти, а його вміння ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу є зразковим для наслідування.

Четверта умова – використання особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на засвоєння форм і методів організації партнерської взаємодії. Виокремлення цієї умови полягає в тому, що використання особистісно орієнтованих технологій у процесі особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкової школи відбувається розкриття і збагачення його внутрішнього потенціалу. Адже збагачення особистісно-професійного розвитку вчителя характеризується домінуванням потреб самореалізації, самовдосконалення, розширення кола пізнавальних інтересів, підвищення рівня педагогічної майстерності тощо. Розвиток особистості майбутнього фахівця передбачає внутрішню активність у реалізації призначення власної діяльності.

П'ята умова – залучення студентів до реалізації партнерської взаємодії в освітньому середовищі школи у процесі різних видів практичної підготовки. Висуваючи цю умову, ми керувались тим, що формування готовності до взаємодії з учасниками освітнього процесу майбутніх учителів початкової школи потребує осмислення й закріплення набутих цілей, змісту, способів організації професійно-методичної діяльності на практичному рівні, що можливе лише внаслідок набуття власного досвіду, крізь призму різних видів практичної підготовки.

Перспективи подальшого наукової роботи, пов'язані з практичної перевіркою ефективності зазначених педагогічних умов та розробкою моделі, науково-методичного супроводу формування готовності до взаємодії майбутніх учителів початкової школи з учасниками освітнього процесу в професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бабанський Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1982, 192 с.
2. Борытко Н. М., Колесникова И. А., Поляков С. Д. Воспитательная деятельность педагога. Москва: Академия, 2008, 336 с.
3. Дорогих Р. В. Педагогічні та психологічні умови формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі навчальної взаємодії. *Проблеми підготовки фахівців*. Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005, С. 82-84.
4. Яременко В. В., Сліпушко О. М. Новий тлумачний словник української мови (Т. 2). Київ: Аконт, 2001, 910 с.
5. Яхно Є. Г. Комплексний розвиток фізичних і моральних якостей дітей старшого дошкільного віку в процесі фізичного виховання. (Дис. канд. наук з фізичного виховання і спорту). Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту, Переяслав-Хмельницький, 2011, 325 с.

Довгань Н. Ю.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри хортингу та реабілітації
Навчально-наукового інституту спеціальної
фізичної і бойової підготовки та реабілітації
Університету державної фіскальної служби України
м. Ірпінь, Україна*

Отравенко О. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання
Навчально-науковий інститут фізичного виховання і спорту
Державний заклад «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
м. Кремінна, Україна*

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних умовах становлення та розвитку початкової школи в контексті освітньої реформи, низка законодавчих, програмно-нормативних актів, прийнятих в Україні, покликана сприяти швидкому й ефективному реформуванню системи освіти на принципах підвищення результативності освітньої діяльності, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства.

Пошук нових шляхів формування особистості молодшого школяра в контексті модернізації початкової школи вимагає врахування всіх сучасних

поглядів на систему гуманістичних, культурних, професійних та інших цінностей, які є результатом життєвого досвіду розвитку людства, що передбачає новий тип взаємозв'язку освіти і суспільства в цілому.

Слушною для нашого дослідження є думка академіка І. Беґа (2003), який вважає, що освітній процес повинен будуватися не тільки на науковому осмисленні дійсності, а й на духовних, моральних і культурних цінностях українського народу й усього людства. Лише за цієї умови можливе досягнення провідної мети сучасного освітнього процесу: формування громадянина, патріота; інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти викликам глобалізації життя [1,с.34].

Спектр наукових питань обґрунтування проблеми фізичної культури особистості не можливий без неупередженого осмислення й оцінки накопиченого досвіду у вітчизняній психолого-педагогічній науці.

Розкриття ідеї фізичної культури особистості у психолого-педагогічній науці не є новим. Історія зберегла переконливі докази застосування греками системного підходу до виховання особистості, визначення її розумових, психічних, фізичних, вольових здібностей та захоплення фізичною красою тіла, яка дозволяла створити систему гармонійного виховання, відповідно до ідеалу тогочасного суспільства. Коріння ідеї зародження змістовних основ фізичної культури здорової тілом людини, на нашу думку, слід шукати у глибокій давнині, яке ґрунтується на значному гуманістичному та демократичному спадку відомих учених – талановитих філософів класичної епохи, зокрема Стародавньої Греції: Сократа, Платона, Арістотеля та інших видатних мислителів того часу. У своїх трактатах вони переорієнтували наукові інтереси від матеріального світу до самої людини, вбачаючи у цьому необхідну умову вирішення моральних, етичних, соціальних норм та проблем виховання здорового тіла і духу в організації здорової життєдіяльності людини.

Так, наприклад, головною ідеєю педагогічних поглядів Платона була допомога дитині у пригадуванні абсолютних ідей, коли її душа перебувала в ідеальному світі. Його міркування про взаємозв'язок фізичного тіла зі світом розуму, бажань, почуттів містять дивовижне передбачення подальших наукових поглядів на взаємозумовленість фізичної, психічної і духовної складових цінностей людини у досягненні досконалого здоров'я, умов та якості життя, соціального благополуччя [4,с.439].

Досліджуючи педагогічну спадщину Давньої Греції, І. Свядковський зауважує, що Перикловські Афіни давали чудове виховання й освіту молоді того часу. Загальне виховання обов'язково передувало «гімнастиці». Вважалося, що тільки при «суворому вихованні» молода людина може мати

прекрасне тіло і гарне здоров'я. Пропонувалося використовувати ігри і заняття фізичними вправами «вільно народженим» молодим грекам. Дослідник нагадує слова Арістотеля, який у своїй праці «Програма освіти» писав, що «людині необхідна постійна діяльність і зміна її відпочинком, бажано активним» [2, с. 47]. Арістотель одним із перших виділив суперечність між інтересами вільної особистості та суспільства. Філософ був прихильником активного залучення учнів до розвитку власних розумових та вольових здібностей [2,с.176].

Таким чином, у Стародавній Греції в період розквіту її культури відомі філософи пропагували внутрішню гармонію, досконалість фізичних форм, велич розуму і прагнення до пізнання, а наявність доброго здоров'я була основним критерієм для забезпечення інтелектуального розвитку, покращення якості людського життя.

З позиції сучасної теорії фізичної культури можна стверджувати, що класична епоха поклала початок дослідженню аксіологічного аспекту понять: «здоров'я», «фізична культура», «фізична культура особистості». Педагогічні погляди відомих філософів-гуманістів Античної доби набули подальшого розвитку в епоху Відродження та Просвітництва.

Європейська думка почала звільнятися від середньовічної догми і вперше з часів греків призвела до повернення людині християнської релігії, що відкрила можливість вибору шляху до гармонізації фізичного, психічного і духовного вдосконалення, осмисленості відповідно до реальності людського життя, досягнення здоров'я і формування фізичної культури особистості.

Подальший могутній поштовх у напрямі до реалістичного розуміння людини як особистості, її позиції в організації своєї життєдіяльності, свідомому ставленні до фізично-духовної гармонії належав гуманістам Ренесансу (кін. XIII – XIV ст.). У цю епоху сформувалася плеяда мислителів, яких можна вважати передвісниками епохи Відродження: Джованні Бонавентура у Франції, ЙоганЕкхарт у Німеччині, Йоган Скотт, Вільям Оккам і Роджер Бекон в Англії. Вони відкрили світу індивідуальність людини та її можливості у формуванні особистості.

З критичних витоків того часу випливає, що шкільна практика відкинула не тільки «світ досвіду», але й світ «чистого розуму». Все це мало місце тоді, коли мислителі епохи Відродження вже намітили спільні риси виховання людини з метою підготувати її до більш різностороннього і багатого життя. Й. Камераріус у своїй роботі «Діалог про гімназії» започаткував основи фізичного виховання як навчального предмету. У філософських системах Бекона і Декарта вже були сформульовані тези про процес людського пізнання. Вони відкрили

світу індивідуальність людини та її можливості у формуванні особистості [2,с.35].

У середовищі педагогів створилися протиріччя між ідеєю освіченості, що витікала з суспільних вимог того часу, та ідеєю всебічного розвитку (кожна людина, яка переживає період росту, незалежно від статі, походження і матеріального становища повинна готуватися до життя в суспільстві за допомогою різностороннього виховання). Вони вважали, що завдяки сформованим таким чином «освіченим особистостям» можна вирішити і суспільні проблеми. З числа прихильників цих ідей, багато в чому близьких до утопізму, вийшли відомі педагоги того часу, що проголосили «засвоєння знань, які служать охороні фізичного здоров'я» та надали впевненість у можливостях самої людини вивчити себе й усвідомити свої проблеми за допомогою спостережень та аналізу як органічної складової частини загальної освіти.

Відкриття того часу спонукали вчених до подальших досліджень та узагальнень у галузі основи теорії фізичного виховання (Вольфганг Ратке, Клод Флері, Річард Малкастер, Ян Амос Коменський) та її впливу на формування особистості, взятої в його буржуазному розумінні

Досліджуючи науково-педагогічні погляди Я. Коменського (1940) про необхідність розвитку фізичної культури та її впливу на формування особистості, зазначимо, що питання формування системи фізичних вправ, про роль вірно обраних і дозованих фізичних рухів, які не тільки підтримують здоров'я, а й виконують важливу функцію з точки зору духовного й етичного виховання. У своїй праці «Велика дидактика» він указував на ті гідності змагань, які сприяють формуванню людського характеру та особистості: «... перемагай у грі хоробрістю, а не обманом ... з ким би і в якому збудженому стані ти не боровся, старайся, щоб гра до кінця не перетворювалася на знуцання або бійку». На основі вказівок Коменського в навчальних закладах впроваджувалася така система гуманістичних цінностей, етики фізичної культури, що у зміненому вигляді, починаючи з другої половини ХІХ століття, здійснила вплив на розробку норм колективного проведення змагань, тепер уже націлених на досягнення високих результатів у фізичній культурі та спорті [3,с.35]

Загальновідомо, що нові тенденції завжди породжують певні протиріччя. ХVІІ ст. з його стрімким розвитком промислового виробництва та змінами у сфері цінностей суспільних відносин не було винятком. Стрімко змінювалися життєвий устрій людини, її спосіб та якість життя. Розвиток науки ХVІІІ ст. можна вважати логічним наслідком прогресивного впливу гуманістичних ідей Ренесансу, реформації, а також результатом відкриття Нового Світу.

Формування концепції цінностей людини і суспільного здоров'я належить до епохи Великої французької революції, коли основою поглядів прогресивних діячів XVIII ст. на суспільний устрій стало розуміння фізичного, соціального і духовного здоров'я як сфери цінностей, основи, фундаменту, без якого вони не уявляють створення дієвого соціального механізму, що базується на свободі і захисті прав кожного громадянина. Відкриття того часу спонукали вчених до подальших досліджень та узагальнення положень про фізичну культуру особистості та всесторонній розвиток людини того часу в цілому.

Осмислення існуючого стану психолого-педагогічної проблеми неможливе без аналізу теоретичної спадщини і досвіду видатних дидактів і педагогів-мислителів. Узагальнення творчих здобутків основоположників педагогіки дало змогу встановити, що найбільш глибоко окреслені питання проаналізовано у наукових працях І.Боберського, Г.Ващенка В. Сухомлинського К. Ушинського та інших. [5, с.41-42].

Так В. Сухомлинський неодноразово підкреслював думку про тісний взаємозв'язок між окремими складовими всебічно розвиненої особистості, і що фізкультура в цьому розумінні не повинна бути винятком. На запитання: «Навіщо на сторінках, присвячених здоров'ю, говорити про казки, фантастичні образи, про дитячу творчість?» – педагог однозначно відповідав: «Тому що це – дитяча радість, а без радості неможлива гармонія здорового тіла й здорового духу. Турбота про людське здоров'я, тим більше про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це насамперед турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [6, с. 85].

Подальша логіка дослідження вимагає звернення уваги на те, що гуманістичні погляди видатних педагогів знайшли відображення філософського осмислення сутності особистості у працях науковців нинішнього часу : В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, П. Сауха,; базових цінностей й орієнтацій щодо розвитку особистості в процесі навчання, виховання і самоосвіти – І. Беха, Є. Бондаревської, С. Гончаренка, В. Рибалки, О. Савченко та ін. У зазначених працях базові цінності й орієнтації особистості розглянуто як програму розвитку фізичної культури особистості, яка може бути обґрунтована, уточнена, конкретизована в процесі навчання, виховання та розвитку особистості молодшого школяра. Відповідно, її специфіка складається у множинності філософських позицій, об'єднаних загальною гуманістичною ідеєю – пріоритету інтересів особистості, добровільності та самодіяльності її рішень над інтересами, що задаються ззовні.. Оцінюючи внесок цих педагогів у

розроблення теорії і практики виховання молодого покоління на принципах збереження і зміцнення здоров'я, психічного, морального та фізичного розвитку, розкрито низку завдань і поглядів на роль освіти і виховання, усвідомлено важливі пріоритети у справі збереження і зміцнення здоров'я, значущість фахових знань у історичних, філософських та методологічних питаннях сучасної педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи. [7, с.196-201].

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що розвиток наукових ідей є процесом безперервним, його важко розподілити за століттями. Проте керуючись педагогічними поглядами вище розглянутих авторів, видатних педагогів, фундаторів, теоретиків та практиків, в оцінюванні досягнутого, описі ретроспективи виникнення і розв'язання проблеми фізичної культури особистості та її впливу на творення всебічно розвиненої людини, відзначимо, що наступний період розвитку педагогічної думки приніс нові реалії у визначення сутності виховання особистості, виявивши необхідність теоретичного і практичного розв'язання питань фізичної і духовної культури, психічного і соціального здоров'я, цінностей фізичної культури на індивідуальному та державному рівнях.

Отже, ретроспективний аналіз психолого-педагогічної проблеми свідчить про певну етапність дослідження культурних та історичних аспектів щодо формування фізичної культури особистості. Аналіз історичного виникнення та становлення фізичної культури особистості від Стародавніх часів до сучасного періоду показав, що це поняття має унікальну психологічну, моральну та духовну основу.

Список використаних джерел

1. Бех, І. Д. (2015). Вибрані наукові праці. Виховання особистості: у 2 т. (Т. 1) Чернівці: Букрек, с.34-35.
2. Гречанюк, О. О. (1999). Фізична культура Північного Причорномор'я в античний період (VI ст. до н.е. – IV ст. до н.е.). (Дис. канд. наук. фіз. вих. і спорту). Волинський державний університет ім. Лесі Українки, Луцьк. с.212.
3. Саух, П. Ю. (2012). Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с.348
4. Сухомлинська, О. В. (2005). Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки. Шлях освіти, 1, 41-45.
6. Сухомлинський, В. О. (1976). Піклування про здоров'я молодого покоління, фізичний розвиток. Вибрані твори: в 5 т. (Т. 1). Київ: Радянська школа. с.85.
7. Dovgan, N. Yu. (2016). Cultural and historical retrospective of thought of the physical education of the personality. Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools. Co-publ.: Publishing office: Accent Graphics Communications – Hamilton, ON. Issue, 2(14), 196-212.

Кіліченко О. І.
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО КОМФОРТНОГО СЕРЕДОВИЩА

В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Однією із вимог сьогодення є організація навчального процесу в початковій школі не тільки як одним з освітніх ресурсів, а, скоріше, простором розвитку та співпраці як всередині, так і по відношенню до зовнішнього світу.

Сучасне освітнє середовище створює неповторне індивідуалізоване та персоналізоване враження, де у кожного є можливість відшукати себе.

У Концепції Нової української школи особлива увага звертається на організацію освітнього середовища [3].

Проблему організації освітнього середовища досліджували В. Биков, Л. С. Виготський, Н.Б. Гонтаровська, С.Л. Рубінштейн, В.В. Давидов, Л.В. Занков, П.І. Третяков, В.І. Панов, П.О. Флоренський, В.А. Ясвін, та інші.

В. Бикова характеризує навчальне середовище як штучно побудовану систему, структура й складові якої формують потрібні умови для досягнення мети і цілей навчально-виховного процесу [1].

У Пораднику для вчителя «Нова українська школа» [2] у четвертому розділі «Особливості організації освітнього середовища: середовище, що належить дітям» визначаються такі напрями його розвитку, а саме, відзначається роль вчителя у процесі формування безпечного середовища, визначаються шляхи забезпечення права вибору і формування цінностей, розвитку відповідальності і встановленні правил, організації фізичного середовища.

У більшості досліджень навчальне середовище визначається, як «ефективність школи» в ракурсі соціальної системи, тобто емоційного клімату, особистісного добробуту, особливостей мікрокультури, якості освітнього процесу. При цьому констатується, що не існує точних показників, які б визначили «ефективну школу», оскільки кожна школа унікальна і одночасно є частиною суспільства.

Зауважимо, що не має і точного визначення поняття «навчальне середовище»: одні науковці трактують його як умови, як оточення, як систему, інші розглядають, як матеріальні, суспільні та духовні прояви, які є навколо особистості.

У сучасній педагогічній науці зустрічаємо два терміни: «освітнє середовище» і «освітній простір». Говорячи про освітній простір, маємо на увазі набір певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть мати вплив на освіту людини. При цьому, поняття «освітнього простору» не включає в себе людину, яка навчається. Освітній простір може існувати незалежно від школяра.

Поняття «освітнє середовище» теж відображає взаємозв'язок умов, які забезпечують освіту, але в цьому випадку мається на увазі і обов'язкова присутність людини, яка навчається у освітньому середовищі, їх взаємовплив і взаємодія.

Погоджуємося із думкою вчених, які вважають, що у склад навчального середовища входять: цільова складова; змістовно-інформаційна складова; вчительська складова педагогічної системи, котра здійснює управління навчально-виховним процесом; освітній мікросоціум, який складається з суспільної системи і людей, які реально чи потенційно впливають на освітню діяльність і її результати; система засобів навчання; технологічна складова; навчальні приміщення, які бувають типовими і нетиповими.

Зауважимо, що за допомогою кількісних показників освітнє середовище класу не можна оцінити і реконструювати нормативно. Одне і теж середовище може бути оптимальним для розвитку на одному віковому етапі чи при одних індивідуальних особливостях дитини та перешкоджати ефективному розвитку в іншому віці чи при інших індивідуально-особистісних особливостях школярів.

Освітнє середовище є зоною найближчого розвитку і дії індивіда, його безпосередньої активності та виконує подвійну роль у житті дитини: є джерелом інформації та виступає місцем, де відбувається діяльність людини.

Варто зазначити, що дитяче середовище змінюється через діяльність дорослого покоління, однак і дитина впливає на нього та корегує його.

Середовище може негативно впливати на особистість.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі види освітнього середовища:

- природне – це навчальний ефект, який відображається у загальній адаптації біологічних систем до навколишнього середовища;

- штучне – це навчальне середовище, яке створене у вигляді навчальної системи;

- предметне, яке складається із статичних об'єктів;

- інформаційно-динамічне – це навчальне середовище, яке змінює свої властивості в процесі навчання у відповідності до логіки, яку має дане середовище, і активності учня.

За способом організації взаємодії в навчальній ситуації воно поділяється на:

- ігрове, що характеризується створенням ігрових відносин між учнем, його ігровим аналогом у штучному середовищі і відповідно реакцією середовища на активність гравця;

- тренувальне – використовує ефекти динамічної адаптації до параметрів середовища і формування адекватної поведінки після багаторазового повторення однорідних форм діяльності;

- формуюче – орієнтовне на отримання навчального ефекту у формі широких, неприв'язаних до конкретних видів професійної діяльності, адаптивних ефектів у психіці учня.

Існує також адаптивне інформаційно-динамічне - це навчальне середовище в якому з метою інтенсифікації навчального процесу використовуються ефекти спрямованої трансформації властивостей в залежності від стану і особливостей психофізіологічної системи учня.

Відзначимо, що освітнє середовище школи є комфортним тоді, коли воно захищене і безпечне – це стан освітнього середовища, в якому: наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу. На безпечність освітнього середовища впливають: якість міжособистісних відносин (позитивна чи негативна), захищеність в освітньому середовищі, комфортність в освітньому середовищі – оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань у процесі взаємодії дорослих і дітей в навчальному середовищі закладу та задоволеність учасників освітнім середовищем.

На якість освітнього середовища та його розвиток впливають такі чинники як: психологічний клімат школи, вплив особистості вчителя на учнів, научуваність учнів, мотивація учіння, взаємини між школярами у класі.

Вважаємо, що до основних умов реалізації комфортного освітнього середовища у початковій школі належить: створення ігрового середовища через організацію кімнати казок, ігрової кімнати, кімнати дитячої творчості, інтерактивних кімнат; забезпечення права вибору; ранкові зустрічі; встановлення правил спільно учнями та вчителем; використання рутин, які звільняють час для навчання і є доповнення до правил, методів мотивації та стимулювання інтересу до навчання, використання елементів розвивального навчання та нестандартних уроків.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Клепар М. В.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки
початкової освіти*

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

ІГРОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Із прийняттям концепції «Нова українська школа» перед сучасною школою постають нові проблеми виховання соціально активної людини, яка може вільно орієнтуватися в потоках різноманітної інформації, вміє вчасно знайти потрібну інформацію та знання, тобто людини, в якій сформована інформаційно-цифрова компетентність, а пізнавальна активність є її стійкою рисою. У цьому контексті важливу роль відіграє ігрове навчання, адже гра є поліфункціональним педагогічним явищем: не тільки підтримує інтерес до навчання, але й призводить до підвищення ефективності освітнього процесу, стає дійовим засобом співробітництва вчителя й учня як суб'єкта навчальної діяльності.

Проблемі розвитку пізнавальної активності школярів присвячені дослідження відомих педагогів, психологів та методистів: Л. Арістової, М. Бурди, В. Лозової, О. Матюшкіна, В. Моляко, В. Паламарчук, З.І. Слєпкань, М. Шкіля, Г. Щукіної, І. Якиманської та ін. Серед вітчизняних дисертаційних досліджень останніх років розглядуваній проблемі присвячені роботи М. Ігнатенка, Л. Мар'яненка, М. Голованя, Л. Лісіної та ін., в роботах яких детально проаналізовано структуру поняття «пізнавальна активність», подано характеристики рівнів та умов, методик розвитку пізнавальної активності учнів.

Педагогічна сутність гри як засобу активізації пізнавальної діяльності школярів простежується в працях Ш. Амонашвілі, Ю. Азарова, А. Анікеевої, З.Буслаєвої, Б. Нікітіна, В. Рєпкіна, П. Підкасистого, О. Селецької, С. Шмакової, М. Яновської та інших. Грі як ефективному методу виховання, навчання та розвитку особистості присвячено цілий ряд дисертаційних робіт: Н. Недуж, С. Григор'євої, Е. Балакіревої, Б. Купріянової, Н. Луцан, І. Майданник, П. Пучкова, В. Денисової, М. Еркенової, І. Гуріної та інших.

Метою статті є аналіз науково-практичних досліджень щодо ігрових форм організації діяльності як дієвого впливу на формування пізнавальної активності молодших школярів.

Використання ігрових форм і методів у навчанні та вихованні дітей має давню історію. Ґрунтовний аналіз історичного аспекту, зроблений вченими минулого і сучасності, свідчить, що звертання до педагогічних можливостей гри відбувалося, як правило, в таких соціальних умовах, коли у центр виховної системи суспільства ставились завдання вільного, всебічного розвитку особистості людини, її духовних і фізичних сил. Тому не випадковим є інтерес до даної проблеми у нашій країні, особливо в умовах загальної тенденції до гуманізації освіти і виховання дітей.

Необхідно зазначити, що видатним німецьким педагогом Ф.Фребелем, котрий вперше кваліфікував гру як педагогічне явище, була створена система дидактичних ігор, через які він прагнув дати дітям уявлення про ознаки предметів, їх призначення тощо. У той же час розроблена ним методика їх використання не враховувала зміст і специфіку справжньої дитячої гри. У результаті ігри, що проводились за методом Фребеля, не розвивали, а утискали дитячу самостійність і творчість. Вони перетворювались в сухі і нудні уроки [3].

З тих пір педагогічною наукою і практикою накопичений багатий матеріал, який дозволяє зробити використання потенціалу ігрової діяльності у навчанні обґрунтованим і ефективним.

У сучасній теорії навчання використанню елементів гри відводиться важливе місце у формуванні пізнавальної активності, пізнавального інтересу, активізації пізнавальної самостійності. Відтак, маємо у педагогічній теорії і практиці велику кількість трактувань окресленого поняття. Так, під дидактичною грою, найчастіше вживаним терміном, Ф.Блехер, О.Пишкало, Н.Седж розуміють метод навчання», Є.Селецька, Ф.Шахова розглядають її як засіб активізації пізнавальної діяльності. А.Бондаренко, А.Усова вважають, що дидактична гра може виступати і методом, і засобом, і формою навчання дітей.

Суть дидактичної гри полягає в тому, що учні вирішують розумові завдання, запропоновані їм у захоплюючій ігровій формі. Стверджуючи це, одні вчені

підкреслюють латентність навчання в дидактичній грі: увага дитини звернута на виконання ігрових дій, і завдання навчання нею не усвідомлюються; принцип автодидактизму: сама гра спрямовує дитину на оволодіння знаннями і уміннями /М.Джапарідзе, Н.Мчедлідзе, А.Усова/. Інші вважають, що навчальне завдання в дидактичній грі виступає відкрито, усвідомлюється дітьми, але для ефективного його вирішення вводиться ігровий елемент /Г.Ляпіна, Н.Огаркова, Є.Селецька/. Треті в це поняття включають всі можливі види ігор, які використовуються у навчальному процесі /М.Кларін, В.Коваленко, П.Підкасистий/. Окремі дослідження /О.Баранов, В.Володіна, Т.Чеботаревська/ присвячені вирішенню ігровими засобами окремих проблем навчання певним предметам, що накладає специфічний відбиток на трактування суті, класифікацій, методів ігрового навчання.

Наш науковий пошук дозволив узагальнити наявні підходи. Тому, під ігровими формами організації діяльності дітей ми розуміємо такі спеціально змодельовані педагогічні конструкції, в яких для організації діяльності учнів і керівництва ними використовуються певні ігрові елементи /уявна ситуація, ролі, ігрові засоби, правила і т.д./.

При всій різноманітності підходів, багатоаспектності проблем більшість дослідників приходять до спільної думки: використання спеціально розроблених ігор у навчанні в певних умовах приводить до підвищення ефективності навчально-виховного процесу, стає дієвим засобом співробітництва вчителя й учня як суб'єкта навчальної діяльності. Відсутність цілісного наукового обґрунтування суті, мети і завдань, принципів відбору змісту ігрових форм організації діяльності учнів, умов їх ефективного використання у навчально-виховному процесі школи I ступеня зумовили визначення предмета пропонованого дослідження.

У структурі ігрових форм присутні два компоненти: навчальний і ігровий. Їх взаємодія і реалізація може відбуватися різними способами:

- через постановку дидактичної мети у формі ігрового завдання;
- через використання навчального матеріалу як засобу гри;
- через пов'язування успішності виконання дидактичного завдання з ігровим результатом;
- через створення і застосування спеціальних навчальних ігор [2].

Провідним компонентом ігрових форм організації діяльності є навчальний. Саме дидактична мета визначає ігровий задум, правила, рольову взаємодію. Засвоєння програмового матеріалу проходить в ігровій ситуації, однак ігровою вона є лише за формою, а за дидактичною функцією вона спрямована на вирішення навчального завдання. Саме навчальне завдання в ігровій ситуації обумовлює вибір дій для його вирішення. Характер ігрових дій визначається не

тільки роллю, правилами, а й у значній мірі тим запасом знань, умінь, уявлень дитини, які слід осмислити, переробити і використати в нових умовах і ситуаціях.

Анкетування і бесіди із вчителями початкових класів, спостереженняу років дозволяли оцінити рівень використання ігрових форм у практиці роботи, початкової школи. Більшість опитаних учителів вважають доцільним використання спеціальних ігор, що мають навчальний характер і яскраво виражену пізнавальну мету. Однак деякі педагоги схильні розуміти під ними в основному гру з елементами навчання або навіть відпочинок від роботи, певну інсценізацію.

Значення ігрових форм, прийомів навчання вбачається найчастіше в тому, що вони:

- викликають інтерес до матеріалу, що вивчається, роблять привабливим виконання навчальних і практичних завдань /33%/;

- дозволяють у комплексі вирішувати завдання виховання, навчання і розвитку учнів /26%/;

- полегшують засвоєння навчального матеріалу, роблять його доступнішим для дітей /14%/;

- прискорюють і поліпшують якість засвоєння матеріалу /12%/;

- активізують діяльність учнів/9 %/.

Деякі вчителі зазначають, що з допомогою ігрових прийомів є можливість нетрадиційно, різноманітно будувати уроки /4 %/, організовувати учнів до роботи /1 %/, навчати раціональному плануванню дій /1%/, а також вивчати їх, спостерігати за розвитком особистості дитини/1%/.

Зауважимо, що позитивнее ставлення до ігрових прийомів організації навчальної діяльності частіше фіксується в учителів з більшим педагогічним стажем, які прийшли до такого ставлення в процесі тривалих творчих пошуків, запозичення досвіду колег.

Опитування показало такий стан використання ігрових форм організації діяльності учнів на уроках у початкових класах: їх часто використовують 14% вчителів, зрідка – 60%, не використовують – 26 % класоводів. Однак конкретні ігри, наприклад, для уроків трудового навчання, були названі лише у 9 % з тих, хто хоча б зрідка їх застосовує. Отже, існує невідповідність між розумінням вчителями значущості ігрових форм організації діяльності і реальним рівнем та якістю використання їх у шкільній практиці. Класоводи пояснюють такий стан недостатньою кількістю методичних розробок і рекомендацій /в основному вони стосуються учнів шестирічного віку/, вказують на організаційні труднощі, визнають свою недостатню обізнаність з методикою організації і проведення навчальної гри.

Стає очевидною суперечність між потребами практики початкового навчання і недостатньою теоретичною та методичною розробкою даного питання.

Розкриваючи структуру навчальної діяльності, психологи виділяють у ній такі структурні компоненти: навчальне завдання, навчальні дії, дії контролю і оцінювання. В ігровій діяльності виділяються ігрове завдання, ігрові дії /роль/, правила/.

Ігрове завдання, як і навчальне, спрямоване на формування загальних способів орієнтації і дії у тих чи інших конкретно-практичних ситуаціях, засвоєння відносин, що існують між елементами об'єкта, який пізнається. Тому використання його буде сприяти вирішенню навчальних завдань. Таким чином, навчальне та ігрове завдання мають точки дотику і можуть взаємодіяти у процесі навчання.

Ігрові дії, як уже зазначалося, специфічні, їх особливість – у невідповідності операції дії, вони існують ніби в двох планах – реальному і уявному – і є у той же час узагальненими, оскільки мотив їх у здійсненні самої «дії як відношення до предмета» /О.Леонтьєв/. Ця узагальненість ігрових дій робить можливим пізнання у грі відносин реального світу.

Навчальні дії спрямовані на оволодіння загальними способами виконання діяльності, на розкриття походження понять /В.Давидов/. Трудові дії спрямовані на досягнення конкретного практичного результату, однак у їх структурі є інтелектуальний компонент для виявлення загального відношення розглядуваних систем /В.Поляков/. Саме цей компонент має те спільне з ігровою дією, що робить можливим вироблення у взаємозв'язку гри з працею орієнтувальної основи майбутньої трудової діяльності. Однак оперування у цих діях абсолютно відмінне, оскільки операція в ігровій дії є лише умовним позначенням реальної трудової або іншої практичної дії. Відмінність змісту структурних компонентів розглянутих видів діяльності, різний характер оперування виключають можливість застосування гри в чистому вигляді для вирішення навчальних, а тим більше трудових завдань. У здійсненні трудової, навчальної діяльності школярів на уроці можливе використання лише окремих елементів ігрової діяльності [1].

Взаємодія різних видів діяльності учнів відбувається практично на всіх уроках у початкових класах. Урок трудового навчання є своєрідною моделлю уроку, де конкретно-практична мета засвоєння предметних знань і умінь матеріалізується у виробках учнів. На уроках математики, відповідно, конкретно-практичні завдання реалізуються у процесі розв'язування певних задач і прикладів, на уроках мови – в аналізі слів, словосполучень, речень, текстів тощо. Дії з цими категоріями не можуть бути замінені ігровими операціями, тому гра в повному розумінні цього слова не може бути включена в урок.

Таким чином, елементи ігрової діяльності, надаючи ігрової форми процесові навчальної і конкретно-практичної роботи учнів, спрямовуються на вирішення дидактичних завдань. Очевидно, використати величезний виховний і розвивальний потенціал ігрових форм організації діяльності у навчанні можливо за умови створення особливої педагогічної форми, методичної конструкції, яка б дозволила забезпечити інтеграцію різних видів діяльності школярів на уроці.

Список використаних джерел

1. Алєндарь Н. Застосування ігрових технологій на уроках у початкових класах. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лєси Українки*. 2017. № 1 (350), С. 5 –10.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. пос. К. :Академвидав, 2004. 450 с.
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків: «ОВС», 2000.164с.

Коваленко І. А.
здобувач кафедри педагогіки
Криворізького державного
педагогічного університету
м. Кривий Ріг, Україна

МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВКУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Стрімкий розвиток освіти в сучасній Україні супроводжується впровадженням інноваційних форм і методів в освітній процес підготовки професійних фахівців. Нагальним питанням сьогодення залишається невідповідність між професійними намірами учнів та реальними потребами підприємств в кваліфікованих кадрах. У світовому освітньому просторі для вирішення цієї проблеми існує така форма підготовки кваліфікованих кадрів, як дуальна освіта, що передбачає розподіл навчальних годин із превалюванням практичного навчання (теоретичне навчання – 30% від загального обсягу годин; практичне застосування теоретичних навичок – 70% від загального обсягу годин). Такий підхід дозволяє подолати розрив між теорією і практикою, освітнім і виробничим процесами, а також покращити якість підготовки кваліфікованих фахівців з урахуванням вимог роботодавців у рамках нових вимог ринку праці.

В Україні запровадження дуальної форми навчання регламентується Законами України «Про освіту» (2017р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020р.), що конкретизовані в визначеному напрямі розпорядженням Кабінету

Міністрів України («Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», 2018 р.) та наказом МОН України («Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників», 2015 р.; «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти», 2018 р.). Важливість впровадження дуальної освіти у систему професійної підготовки кадрів, висвітлено у роботах вітчизняних вчених (М. Басюк, І. Бойчевської, В. Землянського, Я. Канакіна, В. Кларіна, Є. Терещенкова та ін.), ознайомлення із якими переконує у необхідності прискореного практичного впровадження дуальної освіти, зокрема у систему підготовки вчителів.

Професія вчителя належить до найбільш відповідальних, тому на підготовку кваліфікованого фахівця впливає низка об'єктивних та суб'єктивних факторів (особистий вибір, вплив оточення, умови територіального розміщення ЗВО тощо). За таких умов ЗВО має докласти максимум зусиль, щоб перетворити кожного із вступників на професійного педагога [5]. Власне тому, в педагогічній дійсності, майбутній вчитель має проходити та проходить низку педагогічних практик. На сьогодні, практична підготовка майбутнього вчителя в ЗВО, відбувається шляхом проходження декількох виробничих (педагогічних практик): психолого-педагогічної практики на другому курсі, виробничої практики у дитячих оздоровчих таборах на третьому курсі та виробничої практики за професійним спрямуванням на четвертому курсі. На думку сучасних науковців (О.Гнатюк, І.Коцана, О.Онищенко, Г.Черкас), під час практики майбутній учитель переконується у власних можливостях і компетентностях, отримує задоволення від перших успіхів і починає аналізувати невдачі. Очевидним є і той факт, що практики активізують до навчальної роботи навіть тих студентів, які не особливо прагнуть в подальшому працювати учителями. Ця традиційна схема практичної підготовки студентів має свої переваги та недоліки, проте на сьогодні, в умовах карантинних обмежень, вона виявила свою недосконалість.

Зазначимо, що у вітчизняній парадигмі дуальна освіта у підготовці майбутнього вчителя, на нашу думку, має свої перспективи (відповідно до своєї сутності) саме у практичній підготовці, тобто шляхом певної акумуляції всіх видів практик – у педагогічну інтернатуру. Її введення регламентовано Законом України «Про повну загальну середню освіту», де, з-поміж іншого сказано, що педагогічна інтернатура «представляє собою систему заходів, спрямованих на підтримку педагогічного працівника закладу освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності» [2]. У «Концепції розвитку педагогічної освіти» [4]

надається визначення поняття «педагогічна інтернатура» як форми післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає систематичну роботу педагогічного працівника над формуванням та вдосконаленням власної педагогічної майстерності упродовж першого року професійної діяльності під керівництвом досвідченого педагога-наставника.

Педінтернатура передбачає, що після закінчення педагогічного ЗВО, фахівець починає свою вчительську кар'єру за допомогою наставника, консультанта, який за відповідну надбавку до заробітної платні скеровуватиме роботу інтерна протягом першого року роботи. Для цього складається програма наставництва, яка включає взаємне відвідування уроків, опрацювання відповідної літератури та інші форми професійного розвитку. Після успішного завершення педагогічної інтернатури видається сертифікат установленного зразка, який є необхідною умовою для просування особи в професійному розвитку.

Узагальнення викладеного дозволяє стверджувати перспективність ідеї педагогічної інтернатури, проте ставить питання щодо готовності педагогічних ЗВО до практичної реалізації визначеного напрямку.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про освіту”. 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Закон України “Про повну загальну середню освіту”. 2020. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
3. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. (19.09.2018р.) Кабінет Міністрів України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#n9>.
4. Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
5. Коцан І. Професійна підготовка сучасного учителя: проблеми і орієнтири. *Доповідь на Другому форумі ректорів педагогічних університетів Європи*. 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<https://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-orientiri>.

ПИТАННЯ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства залишається актуальною тема гендерної рівності, яка несе свій початок від античності. Наразі гендерна рівність стала однією з головних умов у європейській інтеграції України. Оскільки Україна як європейська держава ставить своїм завданням не лише забезпечення успішних соціально-політичних та соціально-економічних реформ, але й досягнення нової якості життя, гармонізації суспільних відносин.

В умовах реформування освіти школа стала центральною ланкою у вихованні підростаючого покоління, формування у нього ключових компетентностей та наскрізних вмінь, необхідних для життєдіяльності в суспільстві; формування гармонійно розвиненої особистості, що забезпечується через реалізацію низки виховних напрямів, серед яких важливе місце посідає гендерне виховання.

Мета дослідження полягає в артикуляції питання ролі гендерного виховання учнів початкових класів в контексті освітньої реформи.

Завдання виховання та освіти з огляду на гендерну проблематику визначені в працях А. Балабанова, Т. Говорун, О. Давиденко, О. Кікінежді, Л. Татарнікової, Н. Чухим та інших дослідників. Понятійно-категоріальний апарат гендерного виховання подано в наукових працях С. Вихор, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, А. Мудрик, Л. Штильової.

Ми хочемо зупинитися на визначенні С. Вихор, яка вважає гендерне виховання – цілеспрямованим і систематичним впливом на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства [1, с. 35]. Вона зазначає, що гендерне виховання передбачає формування досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності, недопустимість протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створення рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості.

Т. Дороніна характеризує гендерне виховання, як «цілеспрямований, чітко організований процес формування у школярів/студентів андрогінних якостей особистості, рис характеру, навичок і звичок гендерно-збалансованої соціальної поведінки, егалітарних поглядів і переконань, потреб і мотивів соціокультурної діяльності та соціальної активності, побудованих на принципах гендерної рівності та толерантності» [3, с. 258]. Тому, гендерне виховання в школі має бути орієнтоване на подолання гендерних стереотипів, які заважають успішному розвитку особистості дитини, хлопчика і дівчинки.

Реформування сучасної освіти особливу увагу приділяє особистості дитини, її індивідуальності, врахуванню інтересів кожної дитини. Для реалізації необхідно подолати прояви гендерних стереотипів в сучасній школі, створити середовище в якому дитина має змогу проявляти себе, реалізовувати свою творчість, свої ідеї.

Концепція Нової української школи передбачає те, що «буде забезпечено неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня, подолано будь-яку дискримінацію» [4, с. 18]. Це – той шлях, який надасть змогу кожному проявити себе, сформувати рівноправне суспільство. Вчителі мають подолати усталенні, стереотипні, консервативні уявлення про соціальні ролі жінок і чоловіків, формувати у дітей гендерну компетентність, яка тісно пов'язана з подоланням дискримінації та справедливим ставленням до кожного учня. В умовах Нової української школи життя в освітньому середовищі «буде організовано за моделлю поваги до прав людини...» [4, с. 20].

У вітчизняній школі є чимало методів, форм та засобів для впровадження гендерного виховання у школі, які вже встигли стати традиційними: бесіди, диспути, круглі столи, лекції. Звісно такі методи акцентують увагу учнів на питаннях гендерної рівності. Однак сучасна школа має на меті активне навчання та виховання, яке потребує впровадження нових форм і методів.

До сучасних технологій навчання відносяться різноманітні види дискусій (дискусія-симпозіум, «концентричне коло»), ситуаційно-рольові ігри, драматизації, «мозкові атаки», інтелектуальні аукціони, метод аналізу проблемної ситуації. Важливе місце займають проектні технології: організація різноманітних проектів і кампаній, видання газет і журналів. Застосування наведених форм і методів гендерної освіти та виховання сприяє формуванню в учнів початкових класів поведінкових норм, що включають уміння аналізувати, ставити запитання, давати відповіді, критично та всебічно розглядати проблему, роботи висновки, адаптуватись до нових соціальних умов, захищати свої інтереси, поважати інтереси та права інших [5, с. 46].

Науковці працюють над розробкою нових та сучасних методів навчання та виховання учнів початкової школи. Окрім того, наголошують на необхідності дотримання основних вимог у гендерному вихованні.

Ми повністю поділяємо точку зору Т. Говорун та О. Кікінежді про те, що рівноправність у виховному процесі передбачає:

- однакові педагогічні вимоги, тон і зміст звертання до хлопчиків і дівчаток;

- статево нейтральні вимоги до дотримання правил поведінки, уникнення нав'язування стереотипів;

- орієнтацію на індивідуальний розвиток дитини, її здібності, уподобання, можливості оволодіння універсальними вміннями та навичками незалежно від статі;

- заохочення дітей до спільних занять, ігор, інших видів діяльності;

- уникнення орієнтації на стать у спілкуванні;

- однаковий доступ та заохочення дітей до користування різними, спортивним інвентарем, приладдям;

- уникнення статево типізованих моделей поведінки [2, с. 63].

Таким чином, гендерне виховання, в умовах реформування освіти, займає вагомe місце у формуванні сучасної особистості, яка вільна від гендерних стереотипів. Задля цього, необхідно використовувати різні форми та методи роботи з учнями в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Вихор С. Т. Гендерне виховання: паралелі кризь століття. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. Т. ХІІ. С. 82– 90. , с. 35
2. Говорун Т. Гендерна ідеологія у навчально-виховному процесі. *Освіта і управління*. 2003. № 4, Т. 6. – С. 56– 68
3. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : [монографія] / Тетяна Олексіївна Дороніна; НАПН, Інститут вищої освіти, КДПУ, МОНМС України. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 331 с.
4. Концепція Нової української школи URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>
5. Самойленко Н. Впровадження гендерного підходу у процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. С. 43- 49.

Микитенко М. В.
*аспірантка кафедри педагогіки
Криворізького державного
педагогічного університету
м. Кривий Ріг, Україна*

РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Соціально-економічні трансформації, суспільно-політичні виклики, геополітичне становище Української держави, етап реформування системи національної освіти винятково актуалізують проблему теоретичного осмислення векторів поступу педагогічної науки, а також обґрунтування шляхів максимального наближення її до потреб освітньої практики. Актуальність дослідження зумовлена економічними та суспільно-політичними вимогами пошуку шляхів удосконалення й оновлення змістового складника історії педагогіки, становлення й розвитку національної системи вищої освіти і педагогічної науки в незалежній Україні.

Реформування системи національної освіти впродовж майже трьох десятиріч незалежної України супроводжуване різними викликами соціально-культурного та економічного характеру.

Упродовж всього часу у незалежній Україні з'явилося чимало праць, присвячених проблемі становлення й розвитку системи національної освіти (А. Алексюк, Л. Артемова, Л. Березівська, О. Васюк, О. Дубасенюк, І. Зайченко, М. Євтух, П. Лузан, О. Любар, О. Рацул, М. Стельмахович, Д. Федоренко, В. Федяєва та ін.) [1, с. 35].

Пріоритетні положення законодавчої бази та нормативні документи (Конституція України, Закони України: «Про вищу освіту», «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст.) зорієнтовують освітян на докорінне переосмислення освітньої парадигми, актуалізацію змісту, розроблення технологій успішного, національно свідомого фахівця, який прагне позитивних змін у житті своєї країни, створення життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток, уміє творчо розв'язувати проблеми професійного й особистісного характеру, адаптовуватися в сучасному динамічному соціумі.

О. Сухомлинська поділяє розвиток освіти на наступні періоди:

- I-й: IX-XVI ст. – педагогічна думка княжої доби;

- II-й: 1569 – сер. XVII ст. – педагогіка в контексті слов'янського Відродження;

- III-й: друга половина XVII-XVIII ст. – педагогічна думка і школа

Козацької доби;

- IV-й: XIX ст.-1905 р. – становлення модерної педагогічної думки;

- V-й: 1905-1920 рр. – педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу;

- VI-й: 1920-1991 рр. – українська педагогічна думка і школа за радянських часів [2, с. 65].

Науковець чітко розмежовує історико-педагогічні етапи розвитку освіти, висвітлюючи основні особливості періодів.

Зокрема, у періодизації О. Сухомлинської кінець XX століття відповідає періоду розвитку педагогічної думки та панування формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології [2, с. 58]. Як свідчать результати історико-педагогічного пошуку О. Сухомлинської, 1991 рік позначений початком реформаційних змін в освітньому процесі, адже «вперше після довгих років замовчування прозвучали заборонені імена і факти, що стосувалися розвитку освіти і культури в Україні» та відбувалася «трансформаційна криза педагогічної науки, яка чекає свого осмислення і узагальнення» [2, с. 64-65]. Дана періодизація дає чітке уявлення щодо еволюційних етапів розвитку педагогічних ідей, поглядів та систем, що їх продукували українські мислителі практично впродовж усієї історії. Проте дана періодизація не є періодизацією історії освіти, оскільки ідеї, теорії мають випереджаючий характер по відношенню до освітньої практики, а, отже, періоди їхнього розвитку співпадають не завжди. Це найбільш визнана науковцями періодизація розвитку педагогічної думки в Україні.

Визначальні ознаки сучасної системи національної освіти – зорієнтованість на реалізацію принципів міждисциплінарних зв'язків та інтеграції. Української держави на законодавчому рівні визначено мету, зміст і стратегічні напрями реформування всіх ланок освіти задля її демократизації, гуманізації, співпраці на засадах толерантності й рівноправного партнерства, відповідності світовим та європейським стандартам [1, с. 36].

Усе глибшим стає розуміння того, що передумовою успішного розвитку суспільства є високоефективна освіта, яка готує людину до життя в умовах сучасного соціуму, спонукає до акумулювання досвіду освітньої галузі різних країн та вивчення національної спадщини. Динамічні темпи соціально-економічного, політичного, культурного, інформаційного розвитку зумовлюють уточнення умов, закономірностей і тенденцій усіх галузей, передусім освіти, що відіграє ключову роль у суспільстві й сьогодні визначає характер цивілізаційних змін.

Список використаних джерел

1. Нагрибельний Я. А. Розвиток історії педагогіки як науки в незалежній Україні. Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу». № 1–2 (35–36), 2017. Режим доступу: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2\(35-36\)/nyavnu.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2(35-36)/nyavnu.PDF)
2. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.

Приходькіна Н. О.,
*канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки,
адміністрування і соціальної роботи
Державного закладу вищої освіти
«Університет менеджменту освіти»
НАПН України, м. Київ*

АКТУАЛЬНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ЗАКЛАДИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США: ДОСВІД ШТАТУ ТЕХАС

Медіаосвіта – це фрагментарний ландшафт шкільної освіти в англомовних країнах, інтегрований до шкільних предметів або як окрема дисципліна. На думку, Д. Букінгема (D. Buckingham) медіаосвіта є важливим елементом всіх навчальних програм [2]. Медіаосвіта може бути інтегрованою до шкільних предметів, зокрема, рідної мови, історії, географії, громадянської та природничо-наукової освіти або в межах курсів вивчення медіа (MediaStudies). Учні повинні мати можливість отримувати, використовувати, розуміти і аналізувати медіа для отримання інформації за темами, пов'язаними з наукою, уміти їх критично аналізувати [3].

У 1994 році президент США підписав основоположний закон «Цілі 2000: Американський освітній акт» (Goals 2000: Educate America Act), який передбачає так звані змістовні стандарти по дев'яти провідним предметів. Дисципліна «Мистецтва» (Arts) включає в себе обов'язкове впровадження медіаосвіти на всіх рівнях початкової та середньої школи [6]. У наступні роки були проведені національні конференції з медіаосвіти в м Бун (Boon), штат Північна Кароліна (1995), в Лос-Анджелесі (1996), в Сен-Поле і Міннесоті (1999) [7].

Викладач медіаграмотності та колишній президент Союзу «За медіаграмотну Америку» Ф. Бейкер (F. Baker) досліджував більш, ніж десять років, державні стандарти навчання у Сполучених штатах Америки. Він встановив, що стандарти в кожному штаті містять одну або декілька частин, що спонукають до впровадження медіаграмотності, хоча зазвичай там не використовуються термін «медіаграмотність». 100% (50) штатів наразі

включили теми з медіаграмотності в стандарти з англійської мови, 78% (39) – в суспільні науки / історію, 98% (49) – у охорону здоров'я та 14% (7) штатів мають окремий державний стандарт з медіаграмотності. Переважно вчителі англійської мови відповідали за впровадження медіаграмотності у навчальні програми з англійської мови у державних школах Флориди [1].

У штаті Техас у 1998 р. термін «медіаграмотність» включено у стандарти з вивчення англійської мови штату Техас. Очікувалось, що учні зможуть аналізувати, інтерпретувати та створювати медіапродукцію. Штат включив медіаграмотність у свої стандарти, оскільки «існувало усвідомлення того, що ми живемо у світі, в якому домінують медіа, і що здатність аналізувати та інтерпретувати медіа необхідна для кожного громадянина» [4]. З'явилися нові стандарти для 2009-2010 навчального року. Те, що означало «візуалізувати та представляти», наразі називалось «читацька медіаграмотність», з більшим наголосом на тлумаченні прихованих та явних повідомлень у різних формах медіа. Новий специфічний компонент медіаграмотності вимагав, щоб учні були обізнаними про приналежність медіа, а також про те, як виявити упередженість та ненадійні джерела новин. У державних закладах вищої освіти, які спрямовані на розвиток медіаграмотності, є декілька курсів, серед яких є факультативні програми на кафедрах англійської мови, що охоплюють аналіз та виробництво візуальних медіа, а також курс сучасних медіа» [4]. У «Texas Essential Knowledge and Skills K12 standards» заохочують використовувати медіаграмотність у певних предметах, хоча вони не визначають медіаграмотність як предмет. Наприклад, тести з мистецтва та читання з англійської мови містять елементи медіаграмотності, говорить Л. Каллахан (L. Callahan), прес-секретар Техаського Агенства освіти (Texas Education Agency). Учні дізнаються, як слова, зображення, графіка та звуки впливають на значення медіаповідомлень. У таблиці 1 наведено бенмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Техас з читання та мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я і профілактики зі стандартів K-12 штату Техас [10].

Освітня асоціація штату Техас співпрацює з Temple Hobbs з метою розробки навчальних програм для розвитку медіаграмотності вчителів. Матеріали включають відеоролики, прес-релізи та дискусійні запитання, розроблені таким чином, що узгоджуються з принципом «візуалізація та представлення» норм, які були введені в дію у 1998 р. Авторські права на них було відновлено, і штат їх більше не використовує. Техас не має нічого подібного для вчителів – хоча розробляються електронні посібники, пов'язані із медіаграмотністю, для вчителів [4]. Тим не менш, «значною мірою тому, що

штат Техас підтвердив важливість медіаграмотності, зросла кількість ресурсів та навчальних програм, доступних для викладачів освітньої системи K-12» [8].

Таблиця 1

Бенчмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Техас з мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я і профілактики

Бенчмарк для учнів K-12
Мовне мистецтво (LanguageArts)
<p>Учні використовують навички розуміння, щоб проаналізувати, як слова, зображення, графіка і звуки взаємодіють один з одним в різних формах і впливають на значення.</p> <p>5 клас</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вміють пояснити, як по-різному передаються повідомлення в різних формах медіа (наприклад, документальні фільми, онлайн-інформація, теленовини). 2. Уміють розрізняти методи, що використовуються в медіа (наприклад, в рекламі, документальних фільмах, новинах). 3. Уміють аналізувати медіа-презентації. 4. Вміють аналізувати різні цифрові медіа-майданчики щодо формальності і неформальності. <p>6 клас</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Пояснюють повідомлення, надіслані в різних формах медіа. 2. Розпізнають, як різні техніки впливають на емоції глядачів. 3. Критично оцінюють методи переконання, що використовуються у медіаповідомленнях. 4. Вміють аналізувати різні цифрові медіа-майданчики щодо формальності і неформальності. <p>7 клас</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Інтерпретують повідомлення в різних формах медіа. 2. Аналізують, як візуальні і звукові техніки (наприклад, спецефекти, ракурси, освітлення, музика) впливають на медіаповідомлення. 3. Оцінюють різні способи впливу медіа на аудиторію і її інформування. <p>8 клас</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Оцінюють роль медіа в залученні уваги до подій. 2. Аналізують, як візуальні і звукові техніки (наприклад, спецефекти, ракурси, освітлення, музика) впливають на медіаповідомлення. 3. Оцінюють різні способи впливу медіа на аудиторію і її інформування. 4. Вміють аналізувати різні цифрові медіа-майданчики щодо формальності і неформальності. 5. Порівнюють і аналізують, як інформація передається за допомогою візуальних зображень (наприклад, графіка, ілюстрації, фотографії новостей) і невізуальних текстів. 6. Аналізують, як повідомлення в медіа передаються за допомогою візуальних і звукових методів (наприклад, редагування, кадри реакції, послідовність, фонова музика). 7. Порівнюють і аналізують, як висвітлюється одна й та ж подія в різних медіа (наприклад, в газетах, на телебаченні, в документальних фільмах, блогах, Інтернеті);

<p>8. Вміють критично оцінювати змістову спрямованість повідомлень в одному і тому ж медіа залежно від конкретної аудиторії і мети.</p> <p>9. Порівнюють, як відрізняються медіаповідомлення, що відображають соціальні та культурні погляди, від традиційних текстів.</p> <p>10. Аналізують як медіаповідомлення передаються за допомогою візуальних і звукових методів (наприклад, редагування, кадри реакції, послідовність, фонова музика).</p> <p>11. Критично оцінюють, як індивідуальне сприйняття або упередженість у висвітленні однієї і тієї ж події впливає на аудиторію.</p> <p>12. Оцінюють об'єктивність висвітлення однієї і тієї ж події в різних типах медіа.</p>
<p>Соціальні науки(SocialStudies)</p> <p>Учень застосовує навички критичного мислення щодо використання інформації, отриманої з різних джерел, включаючи електронну техніку. Очікується, що учні вміють:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Використовувати первинні та вторинні джерела, такі як комп'ютер 2. програмне забезпечення, бази даних, медіа та новинні служби, біографії, інтерв'ю та 3. артефакти для отримання інформації. 4. Аналізувати інформацію шляхом категоризації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, протиставлення, знаходження основної ідеї, узагальнення, узагальнення та прогнозування, а також виявлені факти та висновки; 5. Пояснювати і використовувати різні методи, які історики використовують для інтерпретації минулого. 6. Досліджувати, інтерпретувати і використовувати різні медіа джерела. 7. Оцінювати достовірність джерела на основі порівняння з іншими джерелами, інформації про автора. 8. Виявляти упередженість у медіаджерелах. 9. Використовувати відповідні математичні навички для інтерпретації інформації, зокрема, карт і графіків.
<p>Здоров'я/Профілактика (Health/Prevention)</p> <p>3 клас Вміти описати, як медіа можуть впливати поведінку щодо здорового способу життя; Вміти продемонструвати спосіб передачі медичної інформації, наприклад плакати, відео та брошури.</p> <p>Середня школа Виявляти і аналізувати різні медіа і технології, що впливають на здоров'я людини.</p> <p>7-8 клас Пояснювати особливості впливу медіа і технологій на здоров'я людини, наприклад перегляд телевізора, читання газет або реклами. Пояснити, яким чином виробляються медіа з метою впливу на рішення про покупку.</p>

У 2019 р. законодавчий орган Техасу на основі двопартійного голосування прийняв закон (86(R), SenateBill 11) [9], в якому йдеться про те, щодо навчальної програми кожного шкільного округу має бути включене навчання цифровому громадянству. Визначення цифрового громадянства в цьому статуті включає загальноприйняте визначення медіаграмотності: «цифрове громадянство – це стандарти належної, відповідальної і здорової

поведінки в Інтернеті, включаючи здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати, створювати і діяти в усіх формах цифрової комунікації [5]. Проте MLN (MediaLiteracyNow) – американська некомерційна правозахисна організація, метою якої є сприяння зміні політики в кожному штаті і на національному рівні, щоб всі учні К-12 отримали освіту та навички в галузі медіаграмотності – вважає цифрове громадянство різновидом медіаграмотності, а не навпаки, як це передбачено законодавством Техасу [11, с. 12].

Отже, на основі аналізу наукових досліджень та стандартів К-12 штату Техас ми можемо зробити висновок, що в цьому штаті медіаосвіта інтегрована в шкільні навчальні предмети. У 46 штатах медіаосвіта пов'язана з викладанням англійської мови та мистецтв. У 30-ти штатах медіаосвіта інтегрована у навчальні предмети англійської мови та мистецтв, історії і громадянського права, соціальних наук, еколого-медичного циклу. Проте медіаосвіта у так і не отримала статусу обов'язкової дисципліни в початковій і середній школі штату Техас.

Список використаних джерел

1. Baker, F. (2011). State by state standards fo rmedialiteracy. Media Literacy Clearning house. Retrieved June 17, 2011 from http://www.frankwbaker.com/state_lit.htm
2. Buckingham, D. (2015a). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media?. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2006-2016. P. 21-34.
3. Carver, R. B., Wiese, E. F., & Breivik, J. (2014). Frame Analysis in Science Education: A Classroom Activity for Promoting Media Literacy and Learning about Genetic Causation. *International Journal of Science Education. Part B: Communication and Public Engagement*. 4(3). P. 211-239.
4. Crippen S. A partnership for medialiteracy inTexas. Retrieved from: <https://slideplayer.com/slide/8358556/>
5. Digitalcitizen ship (2019). Retrieved from: <https://capitol.texas.gov/Search/DocViewer.aspx?ID=86RSB00011S2F7M&QueryText=%22digital+citizenship%22&DocType=M>
6. Goals 2000: Educate America Act. Retrieved from: <https://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>
7. Guo Ming Chen, 2007. Media Education in the United States. *Media Research*, 3 (3).
8. Hobbs R. A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, Vol. 48, No. 1 (2004): 42-59.
9. Legis lativesession 86(R) (2019). Retrieved from: <https://capitol.texas.gov/BillLookup/BillSummary.aspx?LegSess=86R&Bill=SB11>
10. State Standards: Texas. Retrieved from: <https://frankwbaker.com/mlc/state-standards-texas/>
11. U.S. Media Literacy Policy Report 2020. A state-by-statesurvey of the status of medialiteracy education laws for K-12 schools (2020). Retrieved from: <https://medialiteracynow.org/wp-content/uploads/2020/01/U.S.-Media-Literacy-Policy-Report-2020.pdf>

Поляковська О. О.
*аспірантка Криворізького державного
педагогічного університету,
м. Кривий Ріг, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНО-ХРОНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ДОСЛІДЖЕННІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ (60-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.)

Значний інтерес органів вищої влади України до процесу вдосконалення якості та змісту системи підготовки іноземних студентів у вітчизняних закладах освіти актуалізує необхідність проведення ґрунтовних історико-педагогічних досліджень зазначеної царини. Беззаперечним є той факт, що сталий розвиток вітчизняної освіти на міжнародному ринку потребує адекватного наукового супроводу. Основним критерієм об'єктивності історико-педагогічного дослідження вважаємо теоретичну позицію науковця, що реалізується через вибір системи методологічних підходів до вивчення проблеми дослідження. В межах цього етапу дослідницької роботи визначається принципова методологічна орієнтація дослідження. Наголосимо, що вивченню теоретико-методологічних засад історико-педагогічних досліджень присвячено роботи багатьох вітчизняних науковців, зокрема: О. Адаменко [1], С. Бобришов [2, 3], М. Богуславський [4], Л. Ваховський [5], С. Гончаренко [6], Н. Гупан [7], Г. Корнетов [10], Л. Мільто [9], Е. Панасенко [11], О. Сухомлинська [12], Є. Хриков [13], В. Шейко [14] та ін.

Метою нашої праці є висвітлення практичного значення системно-хронологічного підходу в дослідженні розвитку системи підготовки іноземних студентів у вітчизняних закладах освіти (60-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.).

У широкому розумінні поняття “методологічний підхід” є системою принципів та методів пізнання як філософських, так і конкретно наукових, що ґрунтуються на певних теоретичних положеннях, концепціях, парадигмах. Важливою особливістю методологічного підходу є спрямованість на отримання результату, що може мати практичне застосування. Для дослідження будь-якого об'єкта можна використати декілька методологічних підходів залежно від цілей і завдань, доступності методів і методик [10]. Основними особливостями системи підготовки іноземних студентів у закладах освіти України як об'єкта дослідження є цілісність, єдність елементів, комплексність, упорядкованість розташування та взаємопов'язаність її складових частин, динамічність. Спираючись на зазначені особливості проблеми дослідження нами було

визначено методологічні підходи. Тож методологічна орієнтація нашого дослідження представлена низкою методологічних підходів, зокрема: діалектичний підхід, системно-хронологічний підхід, історико-педагогічний підхід, нормативно-змістовий підхід, культурологічний підхід. Зосередимо увагу на висвітленні практичного значення системно-хронологічного підходу в дослідженні розвитку системи підготовки іноземних студентів у вітчизняних закладах освіти (60-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.).

Передусім зазначимо, що системно-хронологічний підхід використовується як композиційна єдність системного та хронологічного підходів як базових, виходячи з їх виключної методологічної важливості для науково-коректної постановки будь-якого історичного дослідження [3]. Така єдність підходів дозволяє нам послуговуватись системним підходом для вивчення об'єкта дослідження як системи та хронологічним підходом задля відстеження розвитку цього об'єкта в історичній системі координат.

Компонент системності цього підходу дозволяє сформулювати дефініцію поняття «система підготовки іноземних студентів», окреслити її складові компоненти, їх властивості, зв'язки та комплексно зрозуміти об'єкт дослідження. Отже, поняття «система підготовки іноземних студентів» розуміємо як складне багатоконпонентне явище та цілісний комплекс освітніх послуг, який надається громадянам інших держав та осіб без громадянства, які прибули на територію України з метою здобуття будь-якого рівня вищої освіти. Основними компонентами зазначеної системи виступають такі підсистеми: довузівська підготовка іноземних громадян, фахова підготовка іноземних студентів, післядипломна підготовка. Кожна підсистема у свою чергу розкладається на менші системи, взаємозалежність всіх компонентів ілюструє особливу єдність і являє собою підсистему системи більш високого порядку.

Компонент хронологічності обраного підходу сприяв реалізації поставлених завдань нашої роботи та дав змогу обґрунтувати хронологічні межі дослідження, розробити періодизацію, з'ясувати тенденції розвитку процесу розвитку системи підготовки іноземних студентів у закладах освіти України впродовж досліджуваного періоду та простежити зміни об'єкта дослідження в чіткій послідовності в різні історичні періоди.

Отже, системно-хронологічний підхід є складовою наукового фундаменту нашого дослідження, послуговування системно-хронологічним підходом уможливило вивчення об'єкта дослідження як системи, обґрунтування розвитку системи підготовки іноземних студентів у закладах освіти України не як перебіг окремо існуючого явища, а явища із внутрішніми і зовнішніми

залежностями, розвиток якого пов'язаний з історичними особливостями країни.

Список використаних джерел

1. Адаменко О. В. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1-2. С. 8 –14.
2. Бобрышов С. В. История педагогики как поле методологических детерминант историко-педагогического исследования. *Историко-педагогический журнал*. 2013. № 2, С.35 – 47.
3. Бобрышов С. В. Система методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2006. № 2. С.41 – 46.
4. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.
5. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
6. Гончаренко С. У. Методологія. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ :ЮрінкомІнтер, 2008. 1040 с.
7. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8-9. С. 67–70.
8. Корнетов Г. Б. История педагогики: вопросы методологии. *Историко-педагогический журнал*. 2012. № 2, С. 80 – 91.
9. Мільто Л.О. Методологічні засади дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя. *Науковий вісник Мукачівського держ. університету*. 2017. Вип. 2 (6) С.150 – 153.
10. Олійник Я., Кононенко О., Мельничук А. Методологічні підходи до вивчення формування та розвитку регіональних систем природокористування. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Географія*. 2012. Вип. 60. С. 20 – 24.
11. Панасенко Е. А. Концепція історико-педагогічного дослідження: методологічний аналіз. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. № 25. С. 11–15.
12. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.
13. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: Монографія. Харків: 2018. 294 с.
14. Шейко В. М. Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання-Прес, 2002. 295 с.

Поясик О. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки і психології
ДВНЗ «Прикарпатський» національний
університетімені Василя Стефаника
м. Коломия, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЕЙДЕТИКИ У ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ

У сучасному освітньому просторі впровадження інноваційних технологій набувають все більшої популярності, що сприяє гуманізації навчання, особистісно зорієнтовано гопідходу, оптимізації взаємодії зі здобувачами.

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання. Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами [3].

Сьогодні перед багатьма вчителями постає питання: яким методам і прийомам навчання та виховання надати перевагу? Що робити, аби кожному учневі було легко і цікаво здобувати знання, щоб завжди спрацьовували виховні методи? В реалізації даного завдання учителю значно допоможе використання ейдотехніки. Визначимо сутність поняття ейдотехніки. Ейдотехніка – це технологія з обробки, зберігання та відтворення інформації, в основі якої лежить використання найбільш ефективних та перевірених практикою прийомів запам'ятовування, заснованих на максимальному використанні образного типу інформації [4].

Уперше термін «ейдетика» був озвучений німецьким психологом *Еріком Йеншем*, який вважав, що «ознакою ейдетизму є – емоційна забарвленість образів» і довів, що образне мислення – закономірна стадія дитячого розвитку.

Поширення і глибокого вивчення методика ейдетики набула у дослідженнях видатного психолога *О. Р. Лурії*, який поділив методики запам'ятовування на два основних напрямки:

- 1) мнемотехніка (методи, у основі яких лежить вербально-логічне мислення);
- 2) ейдетика (методи, засновані на конкретно-уявному мисленні).

Великий внесок у розвиток науки ейдетики належить *І. Ю. Матюгіну*, який у 90-х роках ХХ століття з групою дослідників розробив 27 методів образного розвитку уваги та пам'яті. Він запропонував використовувати цілий спектр уявлень і фантазій: зорових, рухових, тактильних, нюхових та смакових.

1990-го року впровадження методів ейдетики в Україні почав здійснювати засновник «Української школи ейдетики «Мнемозіна» Євген Антошук, в якій кожен може навчитися у ігровій формі запам'ятовувати слова (у тому числі й іноземні), цифри, обличчя, імена, вірші, великі тексти тощо. Він зазначає, що вміння дорослого «спускатися» до рівня дитини, тобто бачити яскраво, вміння дивуватися, фантазувати – це і є ейдетика [5].

Ейдетика розвиває внутрішнє бачення людини, і завдяки підвищеній сприйнятливості, в пам'ять відкладається більше інформації. Ще Альберт Ейнштейн говорив: «Уява важливіша, ніж знання. Знання обмежені, тоді як уява охоплює цілий світ, стимулюючи прогрес, породжуючи еволюцію» [2].

В основі ейдетики лежить розвиток пам'яті, уваги і образного мислення. Використання методу ейдетики в навчанні дітей початкової школи базується на принципі образних асоціацій, завдяки яким учні можуть швидше і якісніше запам'ятовувати матеріал, зберегти його і легко відтворити.

Зберегти природний інтерес дітей до пізнання навколишнього світу, навчити їх проникати у суть явищ та легко, із задоволенням, здобувати нові знання, відчуваючи успіх від реалізації своїх здібностей. Це проблема, над якою багато років працює вчитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії, старший вчитель Малорожинської гімназії Косівської районної ради Івано-Франківської області Андрусяк Параска Василівна.

Інформація – хліб сучасності. Суспільство розвивається швидкими темпами, і навчити учня орієнтуватися в цьому інформаційному світі допомагають прийоми ейдетики.

Фантазія дітей така унікальна, яскрава, часом відкривається з несподіваної сторони, змушуючи вирувати нашу уяву. Та й кілька хвилин на уроці здорового, доброго гумору підвищують бажання працювати як учителя, так і учнів.

Коли вчителька вперше використала ігри за методикою ейдетики, то відразу помітила, як це цікаво дітям. Кожного наступного уроку вони чекали від неї нових вправ та ігор, які починалися словами: «Уявіть собі!». Ці «чарівні» слова вона намагалася використовувати на різних етапах уроку. Уява з напруженням – несумісні. Тому використовує на уроці *вправи з корекції настрою*. Звичайно, не всі діти можуть з першого разу свідомозалучити свою

уяву й перенестися у своїй фантазії в інший простір. Та коли бачиш, як горять вогники в очах дітей, що досягли успіху, хочеться працювати далі, використовувати інші методи й способи ейдетики, щоб ці вогники не зникли, а горіли ще яскравіше на кожному уроці. Параска Василівна хоче, щоб *кожна дитина відчула смак власної перемоги над собою вчорашнім, повірила в себе*. Тому й використовує ігри та вправи з ейдетики, які розвивають дитячу уяву та фантазію, що обов'язково позначиться на навчальному процесі. Адже робота пам'яті – це вміння уявляти те, що бачив, що відчував, від уяви та вміння керувати нею залежить розуміння нової теми. *Цікавість – ось найголовніший ключ* до мотивації, уваги, концентрації, організації, а також успіху. Цікавість виникає лише тоді, коли є зовнішні її прояви, незвичайність та яскравість, те, що не може бути непоміченим. Саме застосування прийомів і методів ейдетики допомагають вчителю у цьому.

Використання методики ейдетики дає можливість максимально враховувати запити і можливості здобувачів знань, а також їх індивідуальні особливості.

Методика ейдетики допомагає розвивати образну уяву та яскравуфантазію, використовувати ті виняткові можливості, «резерви», які є у кожної дитини. Працюючи за системою ейдетики, здобувачі знань відчують себе радісними, веселими. Серед них панує доброзичлива атмосфера.

Переваги використання методики ейдетики.

Пам'ять – розширення можливостей, об'єму пам'яті.

Уява, фантазія – збагачення словесної і образної уяви.

Творче мислення – вміння вирішувати будь-яке завдання легко із задоволенням.

Лаконічність – максимум закодованої інформації при мінімумі візуальних або графічних значків.

Відчуття – розвиток не тільки зорової пам'яті, але й слухових, тактильних відчуттів.

Інтерес – ейдотехніка пробуджує пізнавальну активність, бажання розвиватися, бачити свої успіхи.

Емоційна сфера – використання уяви та яскравих образів розвиває позитивні емоції. Радість навчання, так само, як і радістьпраці, робить дитину здоровішою.

Самооцінка – ефективність ейдотехніки надаєможливість кожному побачити свої здібності, таланти і результати, розвиває впевненість у собі. Здобувач стає більш працездатним, краще вчить.

Методи ейдетики різноманітні. Їх використання дає змогу навчити дітей:

а) запам'ятовувати слова:

Вчителька показує малюнки, діти запам'ятовують слова, складаючи розповідь.



Сонце. Ліс. Опеньки. Дощ. Цуценя.

Сонце зігрівало ліс, в якому росли опеньки. На них падав дощ, від якого промочило цуценя.

б) вивчати скоромовки:

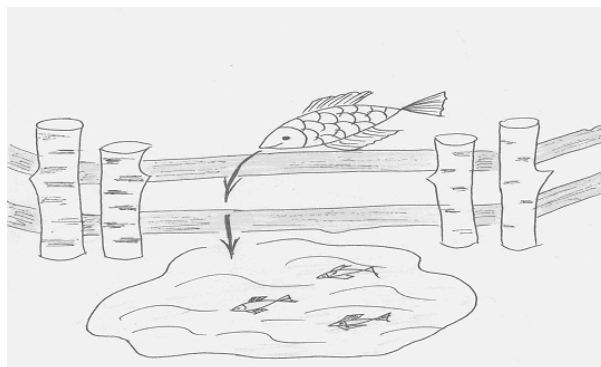
Спільно з дітьми вивчає скоромовку за допомогою піктограм. Спочатку піктограми малює вчителька, а потім діти, працюючи в парі, самостійно.

* Бабин біб розцвів у дощ.
Буде бабі біб у борщ.



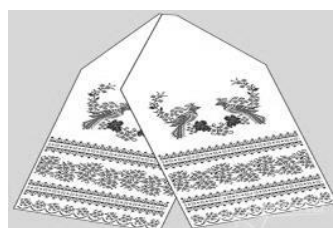
Буде у борщ.

*Летів карасик через перелазик
та у воду—плюсь.



в) вивчати чистомовки за малюнком

Ик-ик-ик-на стіні висить,
Ні-ні-ні-там узорі чарівні,
Ри-ри-ри-різнобарвні кольори,
Им-им-им-дуже я люблюсь ним.



г) вивчати абетку;

Такі піктограми складаю до кожної букви. Пропоную вивчення букви А.

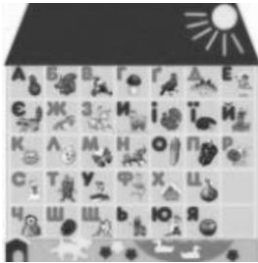


Алфавіт вивчаймо з А:

Ананас, авто, айва

А лікують від ангін –

Аспірін та анальгін.



вивчаймо з А:



А лікують від

Аспірін та анальгін [1, с. 11-13].

Часто на уроках літературного читання Параска Василівна застосовує метод піктограм. Спочатку вона ознайомлює дітей із значенням піктограми (значки, у які можна вставити будь-яку інформацію). Потім читає слово, а діти асоціюють його з певним значком.

«Віхола»

Віхола, віхола
до мороза їхала,
Саночки мальовані,
снігом напаковані,
кониками зайчики,
сірі побігачики.
Сани розігналися,
зайчики злякалися,
віхола схопилася,
в полі закрутилася.
Віхола, віхола,
ти куди заїхала?

Катерина Перелісна



Дивлячись на піктограму, учні слово у слово можуть відтворити текст. Поки дитина малює свій значок, інформація, з якою вона у дитини асоціюється, вже закладена. Пізніше, коли ця навичка буде відпрацьована, досить побачити піктограму, і вся надійно збережена інформація відтворюється у пам'яті. Використовуючи метод піктограм, учні вивчали вірші напам'ять [1, с. 18].

Використання методики ейдетики дає можливість максимально враховувати запити і можливості здобувачів знань, а також їх індивідуальні особливості.

Працюючи за методикою ейдетики, здобувачі навчилися:

- запам'ятовувати новий матеріал швидко і якісно;
- збільшився обсяг пам'яті здобувачів;
- більше почала розвиватися творча уява, фантазія, образне мислення ;
- діти навчилися мислити послідовно, асоціативно;
- більше розвинулася просторова уява;
- добре тренувалися вміння знаходитись в доброму настрої.

Використання методів ейдетики на уроках літературного читання допомагають дітям швидко вивчити напам'ять вірші, скоромовки, чистомовки, запам'ятати слова у певному порядку.

Переваги ейдетики при навчанні дітей:

- діти не закомплексовані, активні на уроках, не бояться ставити запитання вчителю, брати участь в обговоренні проблемних ситуацій, висувають цікаві та різноманітні гіпотези їх вирішення:

- не існує проблеми вивчення віршів напам'ять. Діти вчать не лише вірші за програмою, а й просто за бажанням, при чому без сліз і дуже швидко;

- зникла проблема у написанні переказів;

- в учнів з'явилася упевненість в собі, формується творчий підхід до вирішення завдань;

- діти швидко мобілізуються на уроці, вони є активними учасниками навчально-виховного процесу [1, с. 29].

Тому завдання освіти не просто навантажити учнів великим обсягом знань, а, насамперед, розвинути можливості, розкрити творчий потенціал. Адже кінцева мета освітнього процесу – самодостатня особистість, яка може і вміє робити вибір, впевнена в собі і в своїх можливостях.

Список використаних джерел

1. Андрусак П. В. Використання методу ейдетики на уроках літературного читання як основа розвитку молодшого школяра. Власна методична розробка. 73 с.
2. Використання елементів ейдетики в навчанні дітей початкової школи URL: https://shestakova.at.ua/30784_ehjetika.pdf
3. Державний стандарт початкової освіти URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text/>
4. Методи навчання – ейдетика. URL: <http://nkkep.com/wp-content/uploads/2020/03/Pry-roda-GRS-2122-23.03.20.pdf>
5. Тарасюк А.В. Особливості використання технології ейдетики в початковій школі. URL: <https://naurok.com.ua/osoblivosti-vikoristannya-tehnologii-eydetiki-v-pochatkovi-y-shkoli-42906.html>

Романишин Р. Я.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
фахових методик і технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ

В умовах сучасного розвитку освіти проблема формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи залишається актуальною. Свідченням цього є віднесення обчислювальної навички у європейських країнах та країнах Американського континенту до ключових компетентностей.

Така увага світової спільноти до цієї проблеми зумовлена тим, що на навчання у початкову школу приходять діти цифрового покоління, які відрізняються від попередників типом сприйняття та мислення. Ці відмінності слід розглядати з точки зору особливостей нейронного та функціонального розвитку мозку дитини. У зв'язку з цим є потреба у пошуку сучасних та перспективних методик.

При характеристиці методичної системи формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи слід розглянути п'ять ієрархічно пов'язаних компонентів, запропонованих А. Пишкало: *цілей, змісту, методів, організаційних форм, засобів навчання*.

Щодо *цілей* навчання, то вони складають розділ програми з математики. *Зміст* методичної системи складає комплекс прийомів обчислення, які використовуються для додавання, віднімання, множення та ділення для чисел в межах мільйона в курсі математики початкової школи, які становить вивчення чотирьох арифметичних дій та вміння знаходити їх результат.

З огляду на аналіз психологічних та нейрофізіологічних досліджень *методи* формування обчислювальних навичок мають відповідати сучасним запитам та базуватися на дослідженнях з різних наук (віковій психології, нейрофізіології, біології, медицині). У цьому контексті найбільш ефективними виявилися методи ознайомлення із прийомом обчислення: проблемного навчання та організації навчальних досліджень[5].

Методика формування обчислювальних навичок реалізує не лише *етапи формування розумових дій* П. Гальперіна, а й базується на *теорії інтервального навчання* Б. Оклі, що у свою чергу, ґрунтуються на дослідженнях Г. Еббінгауза щодо процесу забування.

Етапи формування розумових дій подані у теорії П. Гальперіна. В її основу покладена ідея про те, що зовнішні дії, проходячи ряд послідовних етапів, поступово перетворюються у внутрішні-розумові дії та відбувається процес *інтеріоризації*. Кожен з цих етапів є основою для наступного.

У свою чергу система поетапного формування розумових дій включає чотири підсистеми:

- умови формування адекватної мотивації;
- умови забезпечення набуття дією потрібних якостей;
- умови формування повноцінної орієнтувальної основи дії;
- умови, які забезпечують перенесення дії в розумовий план [2].

З іншого боку, слід зазначити, що інтервальне повторення основних понять та чергування різних, об'єднаних спільною ознакою тем називають *інтервальним навчанням* [1, с.10].

При *інтервальному* навчанні у перервах, коли матеріал не повторюється відбувається забування окремих аспектів. При цьому відбувається вивчення кількох тем і пригадувати інформацію стає складніше. Результати інтервального навчання не одразу видаються продуктивними, однак одержані у такий спосіб знання довше залишаються у пам'яті і мають змогу різноманітніше застосовуватися у майбутньому [1, с.14]. Вченими було встановлено, що повторення є ефективним за умови певного інтервалу між першим і наступним перечитуванням [1, с.22-23].

Ефективність інтервального навчання пояснюється вченими з точки зору нейронаук, оскільки здобуття знань та запам'ятовування – фізіологічні (нейронні) процеси, що регулюються нейронами та нейронними шляхами. Тонка структура нейронних мереж формується на основі досвіду та може змінюватися [1, с.143; 3]. Також навчання є складним процесом нейронних переходів як між різними ділянками мозку, так і між його півкулями [4, с.27].

Нейропсихологічні дослідження вказують на те, що мозок конвертує інформацію у хімічні та електричні реакції, які формують ментальну репрезентацію побачених шаблонів. Цей процес називають *кодуванням*, нові репрезентації в мозку – *слідами пам'яті*, а процес, при якому ці ментальні репрезентації змінюються для довгочасної пам'яті – *консолідацією* [1, с.68-69].

Таким чином, щоб знання потрапили у довгострокову пам'ять потрібен процес консолідації, протягом якого сліди пам'яті (репрезентації нових знань) зміцнюються, набувають значення та поєднуються з новими знаннями. Цей процес може тривати кілька годин, або кілька днів. Для надійного опанування матеріалу потрібні ментальні тренування, розтягнуті у часі [1, с.49]. Б. Оклі також стверджує, що для переміщення інформації з оперативної пам'яті у довгострокову потрібен час і щоб пришвидшити цей процес доцільно

застосувати техніку розтягнутого повторення, яке вчена називає *інтервальним*. Такі повторення сприяють зміцненню синаптичних зв'язків [4, с.53].

Що стосується величини інтервальних повторень, то вчені зазначають, що вони повинні бути такими, щоб заняття не перетворилися на бездумні повторення (попередньо одержана інформація повинна трохи призабутися) і між заняттями повинна минути щонайменше доба [1, с.60-61]. Б. Оклі вказує на необхідність здійснення повторень, перше з яких потрібно здійснити не пізніше, ніж через день з першого одержання інформації [4, с.49]. На дієвість *інтервального навчання* вказує і його природність, оскільки таке навчання і урізноманітнені заняття є моделлю реального життя [1, с.62].

Щоб мати змогу докладати більше зусиль для пригадування, що сприяє ефективності навчання необхідно перезавантажувати, або реконструювати компоненти навичок, збережених у довгостроковій пам'яті.

Зокрема, при виконанні обчислення виду $18 + 13$ можна застосувати спосіб додавання до числа суми:

$$18 + (2 + 11) = 20 + 11 = 31,$$

а вже при наступному виконанні цього завдання пригадати спосіб округлення

Наприклад:

$$20$$

$$18 + 13 = 20 + 13 - 2 = 33 - 2 = 31.$$

Таким чином методику формування обчислювальних навичок слід розглянути у різних концентрах, починаючи з десятка і закінчуючи мільйоном.

Мотивованим є системне подання методики опанування учнями певним прийомом обчислення. Наприклад, прийом укрупнення розрядних одиниць вводить при вивченні нумерації чисел в межах 100 для додавання та віднімання круглих десятків, потім він переноситься на випадки додавання й віднімання розрядних чисел в межах 1000, круглих чисел в межах 1000, а далі й на випадки позатабличного множення та ділення розрядних, а потім й круглих чисел на одноцифрове число; нарешті цей прийом переноситься на випадки додавання та віднімання, множення та ділення круглих чисел в межах мільйона.

У методичній системі оновлено й форми навчання, визначено до кожного етапу навчання – ознайомлення з прийомом обчислення, первинне закріплення, формування вмінь і навичок, до кожної стадії формування обчислювальних навичок (за М. Бантовою), до кожного етапу формування розумових дій (за П. Гальперіним) визначено домінуючу форму навчання. Зміна *форм* навчання відбувається від колективної до індивідуальної. Ефективною є групова робота на завершальних етапах, коли обчислювальне вміння/навичка вже сформовані.

Виходячи із тези нейрофізіологів щодо проміжку часу, протягом якого утворюються стійкі нейронні зв'язки, виходячи із даних психологів щодо

кількості повторень для засвоєння певного вміння або навички та реалізуючи інтервальне навчання, виникає потреба у достатній кількості як навчальних так і тренувальних вправ. Виходячи з цього, істотного оновлення набули засоби навчання. Центральну увагу слід приділити кількості, тривалості, періодичності повторень, що можливо через застосування не лише матеріальних засобів навчання (матеріальна наочність для організації навчальних досліджень, картки з друкованою основою, система навчальних завдань, представлена на матеріальних носіях), а й засобів навчання, створених з використанням ІКТ, зокрема онлайн сервісів *Learning Apps*, *Liveworksheets* та ін.

Так як механізми, запущені світовим прогресом вже не дозволяють уникнути використання дитиною віртуального середовища, тому ІКТ доцільно використати у навчальних цілях, зокрема для формування обчислювальної навички, що суттєво впливає на ефективність цього процесу, а негативні впливи потрібно коригувати необхідним дозуванням часу при їх використанні на уроці.

Більшості учням початкової школи притаманне кліпове мислення при якому переважає візуальне сприйняття інформації через її подачу у вигляді схем, картинок, відео зображень. Це може бути використане при побудові навчального процесу, коли використання цифрових засобів, зокрема онлайн-тренажерів дозволяє швидше і ефективніше опанувати навчальний матеріал, формувати обчислювальні навички.

Нами проаналізовано он-лайн сервіси, які дозволяють як використовувати готові завдання (*OnlineMSchool*, *Міксіке(Pranglimine)*), так і створювати інтерактивні вправи для виявлення зворотнього зв'язку та оцінювання результатів обчислювальної діяльності учнів (*LearningApps*, *Liveworksheets*, *Wizer.me*).

Загалом запропоновано методична система відповідає сучасним запитам суспільства та враховує особливості сучасних дітей – представників цифрового покоління.

Список використаних джерел

1. Браун Пітер, Редігер Генрі, Макденіел Марк. Засіло в голові. Наука успішного навчання / пер.занг. Юлія Кузьменко. К.: Наш Формат, 2019. 240 с.
2. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учебное пособие. 5-е издание. Москва : Книжный дом Университет (КДУ), 2015. 400 с.
3. Забування потрібне для ефективності розуму. URL : <https://zbruc.eu/node/87084>.
4. Оклі Барбара. Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок наповну / пер.зангл. Артем Замоцний. 3-тє вид. К. : Наш формат, 2020. 272 с.
5. Skvortsova S., Romanyshyn R. (2019). The Computational Activity of Younger Students: Neuropsychological Approach. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12), 2817 - 2829. DOI: 10.13189/ujer.2019.071232.

Романишин Р. Я.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
фахових методик і технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

Стефанишин І. Б.

*здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
спеціальності 013 «Початкова освіта»
ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

РОЗВИТОК ПОШУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В умовах модернізації сучасної української системи освіти особливо значущою стає проблема інтелектуального розвитку учнів початкової школи. Це обумовлено тим, що закладені на самому початку інтелектуальні вміння створюють необхідну основу для подальшого формування всебічно розвиненої особистості, готової до вирішення інтелектуальних завдань, які покладені в основу Концепції НУШ[3]. Ще одним важливим завданням початкової освіти, яке визначили основні освітні документи є формування ключової компетентності – *уміння вчитися*. Її суть полягає у тому, що при сформованості цього вміння людина здатна самостійно орієнтуватися в ситуації; здобувати нові необхідні знання; правильно визначати мету дій відповідно до об'єктивних законів і наявних обставин та досягати поставленої мети; відповідно до ситуації, мети і умов визначати конкретні способи і засоби дій; у процесі дій відпрацьовувати, удосконалити їх і досягати мети. Отож *уміти вчитися* означає вміння здійснювати *пошуково-дослідницьку* діяльність[1; 2].

Значущим є вплив курсу «Математика» у початковій школі на процес формування абстрактного мислення молодших школярів в умовах *пошуково-дослідницької діяльності*. У початковій школі навчальна діяльність набуває статусу провідної діяльності та створює сприятливі умови для розвитку розумових операцій абстрактного типу.

Важливим завданням початкового курсу математики є використання ефективних засобів розвитку абстрактного мислення через *пошуково-дослідницьку діяльність*, яка організована з їх допомогою. У сучасній науковій літературі одним з найважливіших напрямків дослідження процесів розвитку

пошуково-дослідницької діяльності є психолого-педагогічний аспект проблеми[4].

Для психологічної науки великий інтерес представляють пошуково-дослідницькі дії, які учні можуть виконувати, працюючи з завданнями початкового курсу математики. Розгляд цього аспекту наявний у працях Д. Богоявленського, Н. Істоміної, Н. Менчинської та ін. На думку дослідників, дані дії не тільки сприяють розвитку абстрактного мислення учнів, а й дозволяють формувати у них особливі вміння абстрактного мислення, підвищуючи ефективність їх пізнавальної діяльності в цілому (Н. Тализіна, П. Ерднієв, Л. Фрідман та ін.).Ряд авторів підкреслюють важливість вивчення впливу індивідуальних особливостей розвитку дитини на сформованість в учнів початкової школи пошуково-дослідницької діяльності.

З метою визначення суті процесу розвитку пошуково-дослідної діяльності вдамося до дослідження трактування цього терміну у науково-методичних джерелах.

У науково-методичній літературі виділяється кілька напрямків у розумінні сутності пошуково-дослідницької діяльності школярів. Так, дослідницька діяльність розуміється як:

- можливий шлях входження у простір культури;
- фактор формування наукового мислення;
- спосіб освоєння дійсності;
- освітня технологія;
- умова навчальної активності учнів;
- умова продуктивного освіти;
- спосіб реалізації потреби у пізнанні і ін[6].

Ряд авторів пошуково-дослідницьку діяльність визначають як один з важливих аспектів освітнього процесу, що дозволяє не тільки підсилити мотивацію до навчання, а й сформувати різнобічні знання та уміння з виявлення проблем і можливого їх вирішення; як шлях розвитку творчих здібностей; фактор прилучення до майбутньої наукової роботи; як фактор підготовки до професійного самовизначення.

У зарубіжній науковій літературі ідеї залучення до дослідницької діяльності учнів пов'язують з іменами Дж. Брунера, Е. де Боно, Дж. Дьюї, П. Хальверсона та ін. При цьому одні автори стверджують, що молодший школяр чутливий до дослідження, творчості, активний, допитливий, прагне все зрозуміти. На думку інших у початковій школі можливе тільки відтворення

діяльності за зразком, а інтерес до пошуково-дослідницької діяльності потрібно прищеплювати в 8-10 класах.

У сучасній психологічній науці останнім часом розглядають пошуково-дослідницьку діяльність як ефективний засіб розвитку абстрактного мислення, формування інтелектуальних умінь, мисленнєвих дій, що тим самим підвищує продуктивність пізнавальної діяльності молодших школярів.

Так, В. Далингер під пошуково-дослідницькою діяльністю розуміє процес вирішення поставленої проблеми на основі самостійного пошуку теоретичних знань; передбачення та прогнозування як результатів вирішення, так і способів процесів діяльності. М. Таранова трактує навчально-дослідну діяльність як діяльність учнів з придбання практичних та теоретичних знань про предмет вивчення на основі його досліджень (спостереження, аналізу і ін.), перетворення і експериментування з ним.

Окремі автори серед структурних компонентів *пошуково-дослідницької діяльності* молодшого школяра називають: когнітивний, діяльнісний та аксіологічний. Такий підхід дозволив виділити психологічну структуру пошуково-дослідницької діяльності, яка включає: усвідомлення і прийняття мети, які спонукають суб'єкта до дій; невідоме знання або спосіб дії; інтелектуальні можливості, що включають базові знання учня в предметній області і минулий досвід [5].

Сучасні дослідники відзначають, що вже на початковому етапі вивчення математики можливе використання елементів навчальних математичних досліджень, поданих у вигляді задач певного виду.

Для активізації такої діяльності на уроках математики в ході даного дослідження пропонувалися типи завдань, які сприяють більш успішному оволодінню пошуково-дослідницької діяльності. У їх числі: виявлення загального, диференціація відмінностей, пошук аналогій, класифікація труднощів, формулювання проблеми.

Одним із завдань для учнів на уроках математики можуть бути задачі на виділення загального на прикладі запропонованих їм завдань. Школярі мають об'єднати дані завдання за спільною ознакою, включаючи пошук суми або різниці, вимір властивостей, опис процесів та ін. Аналогічно працюють учні з завданнями на диференціацію відмінностей. Корисним для молодшого школяра можна вважати пошук аналогій, коли їм пропонувалося згрупувати завдання з аналогічним способом вирішення проблем.

При класифікації труднощів учні відзначали елементи тих завдань, які викликали у них найбільші труднощі. Така пошукова діяльність була необхідна

як школяреві, так і вчителю. Формулювання проблеми представляли завдання, метою яких було чітко позначення суті розв'язуваної задачі. Наприклад, учні будували висловлення такого плану: «... у цьому завданні мені потрібно дізнатися ...», «... в цьому завданні невідомо ...», «... я поки не знаю ...» та ін. Виконуючи такі типи завдань, учні не тільки розвивали пошуково-дослідницьку діяльність, але і вчилися ефективно вирішувати пропонувані проблеми.

Аналіз наукової літератури уможливив висновок, що при організації пошуково-дослідницької діяльності необхідно враховувати вікові, пізнавальної особливості молодших школярів, а також сформовані у них до школи початкові дослідницькі уміння, особливості спілкування, пізнавальну мотивацію та ін.

Виходячи з вищевикладеного, пошуково-дослідницьку діяльність молодших школярів можна розглядати як послідовність пізнавальних дій і операцій, що дозволяють виявити суттєві ознаки предметів, явищ, процесів, функціональні зв'язки між ними і побудувати цілісну ментальну картину досліджуваного фрагмента навколишнього середовища.

Таким чином, пошуково-дослідницька діяльність молодших школярів обумовлена системною взаємодією методико-педагогічних умов, так і психологічних факторів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. Прийняття від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Закон України Про освіту. Прийняття від 05.09.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
4. Сучасний урок: теорія і практика моделювання: навч. посібник. К.: ТОВ «Праймдрук», 2011. 352 с.
5. Шкільова Г.М. Організація дослідницької діяльності молодших школярів на уроках математики. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014 р., Вип. 36 (89). С. 535-541.
6. Якимів Н.А. Проектно-дослідницька діяльність молодших школярів. Дослідницька робота школярів. 2003 . № 1. С. 48-51.

Романюк С. З.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
та методики початкової світи
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна система початкової освіти в Україні, відповідно до викликів суспільства XXI століття, втілених у Концепції «Нова українська школа», перебуває в процесі активного реформування. Модернізаційні зміни охопили всі сфери її функціонування і зумовили докорінне оновлення змісту, форм, методів, технологій, засобів організації та здійснення освітнього процесу, його побудову на засадах компетентісно-інтегративного підходу, формування психологічно безпечного середовища, впровадження особистісно орієнтованої моделі освіти та принципів педагогіки партнерства, залучення до педагогічної взаємодії батьків учнів та інших партнерів.

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей й потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Для досягнення цієї мети визнано необхідним оновлення змісту освіти, який повинен враховувати не лише те, що зараз дітям цікаво і що їх захоплює, а й відповідально спроектувати їх подальший поступ, який передбачає отримання обов'язкових і очікуваних результатів, адже саме за досягнутими результатами можна буде оцінити, чи відбулися суттєві якісні зміни в системі початкової освіти. За цих умов вчителі початкових класів повинні розрізняти процес і результати навчання, а учні вчать поступово розрізняти знання про факти, явища і знання про способи дій, тобто йдеться про діяльнісно-результатний підхід до організації освітнього процесу. Відповідно виникає необхідність переосмислення відбору змісту початкової освіти, забезпечення його наближеності до потреб молодших школярів, узгодження складності і обсягу навчального матеріалу із прогнозованими результатами.

Діяльнісний підхід в освіті означає організацію та управління цілеспрямованою навчально-виховною діяльністю учня в загальному контексті його життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання і виховання, особистісного досвіду в інтересах становлення суб'єктності учня.

Суть виховання, з точки зору діяльнісного підходу, полягає в тому, що в центрі уваги стоїть не просто діяльність, а спільна діяльність учнів з учителем, спрямована на реалізацію спільно вироблених цілей і завдань.

Діяльнісний підхід у початковій освіті передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів, застосування теоретичних знань на практиці, формування у них здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і особистісну самореалізацію.

Отже, у початковій школі відбуваються суттєві зміни у структурі, змісті, програмах, підручниках і нова організація освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі, з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи) [2, с.24].

Зазначимо, що різні аспекти інтеграції в початковій освіті досліджували вітчизняні науковці Н.Бібік, Б.Будний, М.Вашуленко, О.Данилюк, М.Іванчук, В.Ільченко, І.Козловська, Л.Кочина, В.Тименко та інші. Ці дослідники розглядають інтеграцію як провідний дидактичний принцип, що загалом визначає організацію освітніх систем.

Водночас розробники Державного стандарту початкової освіти виходили з того, що побудова змісту освіти на інтегративній основі допоможе молодшим школярам цілісно сприймати навколишній світ, оволодіти здатністю перенесення набутих умінь у нові життєво важливі ситуації, а процесу навчання уникнути дублювання змісту підручників з різних предметів. Тому інтегративно-компетентнісний підхід визнано провідним у реалізації завдань Типових освітніх програм початкової школи (2018, 2019), розроблених творчими колективами під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна.

Результати дослідження засвідчують, що автори концепції Нової української школи при тлумаченні поняття «інтеграція» посилаються на дослідження американського педагога Дж. Гіббоне, а також вітчизняних учених Н. Антонова, Н. Костюка, І. Козловську, С. Архангельського та інших і трактують його як поєднання частини систем; природне протиставлення поняттю «диференціація» (процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації); процес взаємодії елементів, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами, в результаті якого формується інтегрований об'єкт (цілісна система); процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного; взаємозв'язок змісту, методів і форм навчання; цілісний освітній процес; різноманітні зв'язки між структурними компонентами педагогічної системи.

Вивчення наукової літератури дає підстави стверджувати, що на сьогодні єдине тлумачення поняття «інтеграція» відсутнє. Тому вчені, педагогіки-практики використовують як суміжні такі терміни:

- інтегративний - означає процес, в якому реалізуються зовнішня і внутрішня, змістова і процесуальна складові інтеграції;

- інтеграційний - це характеристика процесу, який реалізується за допомогою інтегративних засобів;

- інтегрування - процес знаходження цілості за елементами;

- інтегрувати - поетапно доповнювати задану систему елементами.

Сучасні дослідники цього процесу переконливо доводять (наші спостереження це також підтверджують), що інтеграція в початковій освіті – це зміна вихідних елементів (практичне застосування в життєвих ситуаціях). Такі висновки є концептуальними для визначення складової інтегративного підходу в початковій освіті, інтеграції змісту освіти. Прогнозований результат інтегративного підходу – цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми.

Саме тому у Державному стандарті початкової освіти окреслено такі провідні напрями: реалізація ідеї інтеграції; дослідницький підхід до формування умінь; конструювання знань, а не їх відтворення; організація пошуку інформації з різних джерел; розвиток критичного мислення, творчості тощо.

Варто зазначити, що в педагогічній науці розрізняють горизонтальне та вертикальне інтегрування. Під горизонтальним інтегруванням вчені розуміють поширений спосіб об'єднання низки предметів подібного змісту; під вертикальним – об'єднання матеріалу, який повторюється в різні роки навчання, на різних рівнях складності, об'єднання з певної навчальної теми. Таким чином інтегративний підхід сприяє виробленню якісно нового типу знань, що знаходить вираження в загальнонаукових поняттях, підходах, категоріях. Наприклад, у початковому курсі навчання мови вертикальна інтеграція використовується за принципом «знайомство по дотичній», тобто застосовується прийом доповнення. Даний вид інтегрування навчального матеріалу за основними мовними поняттями впроваджується здебільшого у 2-4 класах, оскільки дає змогу інтенсифікувати процес засвоєння навчального матеріалу. Так, для повноцінного засвоєння учнями теми «Будова слова» (2 клас за освітньою програмою Р. Шияна) на уроках української мови достатньо використовувати вправи з творення слів, побудовані на зразках, і вправи з формування вмінь вести активні спостереження за мовою, за словотворчими процесами (білка – білченя, заєць – зайчиха – зайченя, качка – каченя тощо).

Внутрішньопредметна /вертикальна інтеграція у 1-2 класах передбачає пропедевтику мовної освіти (елемент випереджувального навчання), тобто ознайомлення з основними мовними (фундаментальними) поняттями предмета, які будуть вивчатися в наступних класах. Водночас варто відзначити, що ущільнення мовного матеріалу у більші блоки зрештою веде до зміни структури змісту початкового курсу навчання мови, яка органічно спирається на принципи мовної спрямованості. Для такої інтеграції характерна спіральна структура, що ґрунтується на принципах концентричності.

Вивчення досліджень сучасних вітчизняних науковців засвідчило, що, згідно з компетентнісним підходом у початковій освіті, інтеграція – це системний процес взаємодії двох і більше систем з метою створення нової, яка набуває цілком інших властивостей для засвоєння необхідних практичних знань і навичок критичного оцінювання життєвих ситуацій.

Формуванню цих умінь і навичок молодших школярів, як показує аналіз освітніх реалій сучасної початкової школи, у значній мірі сприяє горизонтальне інтегрування навчальних предметів (читання, письмо, музичне та образотворче мистецтво, математика, природознавство та ін.), тобто поєднання блоків знань з різних предметів, підпорядкованих одній темі з метою уточнення картини світу, реалій, в яких живуть молодші школярі. Такий вид інтеграції доцільно використовувати при проведенні інтегрованих уроків.

Дослідники і педагоги-практики схиляються до думки, що для реалізації міжпредметних зв'язків у зміст уроку необхідно включити запитання і завдання з інших предметів. Досвід переконує, що такі завдання мають додаткове значення, оскільки вони є короткочасними елементами уроку, але їх використання сприяє більш глибокому сприйняттю й осмисленню понять, які вивчаються.

Необхідно наголосити, що міжпредметна інтеграція суттєво збагачує внутрішньопредметну. Деталізуючи міжпредметну інтеграцію, вважаємо за потрібне звернути увагу на два її рівні:

а) здійснення інтеграції на основі узагальнення структурних елементів змісту освіти, а також узагальнення понять, цілей, концепцій у викладанні окремих розділів навчальних програм. На цьому рівні інтеграції у змісті навчальних предметів необхідно виділяти диференційовану частину (базову, притаманну тільки конкретному предмету) та інтегровану, яка може стати структурним елементом інших предметів;

б) дидактичний синтез, який здійснюється як на рівні змісту, так і на рівні прийомів, методів, форм проведення навчальних занять.

Аналіз теоретичних напрацювань вітчизняної педагогічної науки і практичного досвіду дає підстави стверджувати, що систему початкового

навчання як інтеграцію найвищого ступеня слід розглядати у трьох значеннях: як мету (створення цілісного уявлення про навколишній світ); як засіб (знаходження спільної основи для створення платформи зближення предметних знань); як результат (розвиток здобувачів освіти). Забезпечити ці складові можливо при розробленні та впровадженні інтегрованих курсів. Прикладом такої інтеграції є курс «Українська мова» (навчання грамоти) в 1 класі. Однак упровадження широкої інтеграції – по 7-8 годин на тиждень у 1 класі, з яких 2 години української мови, може загрожувати втратою часу на формування важливих для першокласників навичок: читацької, писемної грамотності, роботи з дитячою книжкою, розвитку мовлення учнів.

У початковій школі, за нашими спостереженнями, доцільно проводити уроки з інтеграції змісту щонайбільше з двох-трьох предметів.

До основних предметів/напрямів, які доцільно поєднувати, належать:

- близькі природничі й гуманітарні науки: математика, мова й історія;
- різні природничі науки;
- теоретичні (фундаментальні) й прикладні науки;
- природничі науки з гуманітарними;
- природничі і суспільні науки;
- іноземні мови та їх культурне середовище.

Завдяки такому підходу до навчання учні формують цілісну картину за змістом вертикальної теми. Точки дотику різних навчальних предметів мають важливе моральне значення, допомагають формуванню світогляду учня, його позитивного ставлення до навколишнього світу, природи, суспільства, самого себе.

Важливо й те, що інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підготувати учнів до раціонально й емоційно усвідомленої потреби міркувати й висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому накопичені знання, життєвий досвід, робити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і пошукові відкриття [1, с.32].

Дослідники проблем застосування компетентісно-інтегративного підходу в організації освітнього процесу в сучасній початковій школі виокремлюють такі методичні принципи, які забезпечують інтегрування знань з різних предметів у межах однієї теми, одного уроку:

- активний характер навчання; опанування нової теми має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх видів діяльності молодших школярів;

- постійний взаємозв'язок теоретичних відомостей (знань) з їх застосуванням; знання у системі навчання є не самоціллю, а важливим засобом

формування, вираження й удосконалення думки;

- знання, уміння й навички, у тому числі читання, переказ прочитаного треба розглядати як умову і компонент розвивального навчання.

У той же час необхідно наголосити (на цьому акцентують увагу і науковці, і педагоги-практики), що інтегроване навчання за невмілого поєднання елементів навчальної програми в початковій школі може негативно позначитися на якості освіти. Широка «радикальна» інтеграція - «усього з усім» (усіх галузей) може призвести до порушення вимог щодо функціональної грамотності учнів (читати, писати, здійснювати математичні операції); надлишковості змісту навчання за рахунок залучення інформації з різних галузей; випадкового поєднання одиниць змісту без урахування програмових вимог кожної з галузевих складових, що інтегруються; мозаїчного способу реалізації міжпредметного змісту на уроці без об'єднувальної мети й орієнтації на інтегрований результат (поговорили, почитали, пописали, розв'язали вираз, задачу, погрались тощо), що теж не має нічого спільного з ідеєю системного викладу змісту та взаємозв'язку компонентів.

Крім того, застосування інтегративного підходу до організації освітнього процесу в початковій школі зумовило появу ще одного виду інтеграції – міжпредметно-діяльнісної, тобто поєднання на уроці різних видів діяльності: рухової діяльності, арт-терапії (малювання, слухання музики, спів, танцювальні елементи); елементів театральної діяльності (учень виконує задану роль); евристичної (поєднання видів художнього руху, мовлення і музики); вивчення правил у пісні; кінестетичної діяльності (показ тілом «живої» літери, складання «живих» складів, слів); тактильної діяльності (обведення вказівним пальцем літери) тощо.

Важливо зацентувати на тому, що, не зважаючи на дискусійність у теорії та практиці початкового навчання думки щодо можливостей інтегрування, цей процес знаходить дедалі більше прихильників у колах науковців і вчителів-практиків. Причинами такого інтересу до інтеграції є необхідність усунути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вивільнити час для предметів розвивально-виховного спрямування.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблем упровадження компетентнісно-інтегративного підходу в початковій школі, змісту Типових освітніх програм та методичних рекомендацій щодо їх практичної реалізації дає підстави для таких висновків:

- процес інтегрування змісту різних освітніх галузей в окремі інтегровані курси в дидактиці початкової школи мало вивчений і потребує експериментальних досліджень;

- доцільним є використання внутрішніх і міжпредметних зв'язків у нав-

чанні, що може слугувати передумовою інтегрованого навчання в основній школі, але називати це інтеграцією освітніх галузей не можна;

- необхідно розробити якісні інтегровані програми та підручники, в основу яких буде покладена інтеграція;

- треба апробувати експериментально інтегровані курси, аналізуючи результати, визначаючи переваги й недоліки з метою їх усунення;

- без усталеної методики початкового навчання на засадах інтеграції важко забезпечити ефективність інтеграційних процесів у початковій школі.

Отже, здійснений аналіз теорії і практики реформування початкової освіти дає підстави стверджувати, що нова українська школа – це школа компетентностей XXI століття, школа для життя. Тому подальші пошуки доцільно зосередити на можливостях інтегративного підходу у їх формуванні, на вивченні й узагальненні досвіду інтеграції змісту навчальних предметів у сучасній початковій школі.

Список використаних джерел

1. Кірик М., Данилова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Львів: Світ, 2019. 136 с. с.20
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібик Н. М. Київ: ТОВ «Видавничийдім «Плеяди», 2017. 206 с.

Русакова О. В.,

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Коломия, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА СПЕЦІАЛЬНОСТІ 013 ПОЧАТКОВА ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ПРАКТИКУМОМ

Відповідно до «Положення про організацію освітнього процесу та розробку основних документів з організації освітнього процесу в Державному вищому навчальному закладі «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (від 24 липня 2015 року) самостійна робота студента є «основним засобом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час» [3, с. 10]. Самостійна робота передбачає опрацювання навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань та науково-дослідної роботи, що визначено силабусом, робочою навчальною програмою кожної дисципліни та

методичними рекомендаціями викладача. Частка самостійної роботи повинна складати 1/3 чи 2/3 від загального обсягу навчального часу для студентів денної форми навчання (на 30 аудиторних годин – 60 годин самостійної роботи, на 60 аудиторних годин – 120 годин самостійної роботи).

Специфіку самостійної діяльності студентів вивчають педагоги-практики й вчені І. Зязюн, А. Алексюк, В. Козаков, Ю. Бабанський, В. Онищук, Т. Картель та інші. Проблема організації самостійної роботи набула більшої вагомості в умовах пандемії, спричиненої поширення хвороби COVID-19, оскільки заклади вищої освіти з березня 2020 року перейшли на дистанційну або змішану форми навчання. У таких умовах важливо використовувати інші підходи до навчання та професійного становлення майбутнього фахівця, впроваджувати інформативно-комунікативні технології з урахуванням вимог вищої школи та освітніх потреб студента.

Завдання викладача закладу вищої освіти – забезпечити студента необхідними навчально-методичними засобами: конспектами лекцій, посібниками, практикумами, збірниками вправ і завдань, методичними рекомендаціями для організації самостійної роботи. Комплексно донести всі необхідні матеріали до студента можливо завдяки функціонуванню платформи дистанційного навчання (у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника – <https://d-learn.pnu.edu.ua/>), на яку варто завантажувати й електронні ресурси – наукову й навчальну літературу, хрестоматії, програмові вимоги, а також тестові завдання для контролю й самоконтролю.

Метою нашого дослідження є ознайомлення зі специфікою організації самостійної роботи студента спеціальності 013 Початкова освіта в процесі вивчення обов'язкової дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом».

Навчальна дисципліна «Сучасна українська мова з практикумом» спрямована на засвоєння знань про одиниці всіх рівнів української мови, опрацювання теоретичного матеріалу про систему української мови з таких розділів: фонетика, фонологія, орфоепія, орфографія, графіка, морфеміка, словотвір, лексикологія, лексикографія, фразеологія, граматики (морфологія та синтаксис), на розвиток уміння здійснювати фонетичний, морфемний, словотвірний, лексичний, фразеологічний, морфологічний та синтаксичний розбори. Курс «Сучасна українська мова з практикумом» допомагає студентові виробити та вдосконалити мовні норми шляхом виконання практичних завдань, під час самостійної роботи та індивідуальної мовної практики, покликаний формувати національно свідому мовноособистість, яка прагне постійно підвищувати рівень мовної культури та вміє застосовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності, зокрема й у Новій українській школі.

В освітньо-професійній програмі «Початкова освіта» першого рівня вищої освіти до ключових загальних компетентностей вивчення курсу «Сучасна українська мова з практикумом» у закладах вищої освіти належать загальнонавчальна, комунікативна, громадянська, соціокультурна, міжособистісної взаємодії, до спеціальних компетентностей – філологічна, інтерактивна, предметно-змістова [див.: 2]. Забезпечити розвиток таких компетентностей можливо за умови систематичної та послідовної роботи на аудиторних заняттях та під час самостійної підготовки студента.

Викладач організовує самостійну роботу таким чином, щоб студент міг ознайомитися з конспектом лекції напередодні лекційного заняття в роздрукованому чи електронному варіанті (на платформі дистанційного навчання), опанувати лінгвістичну термінологію. Кожна лекція містить контрольні питання та рекомендовану мовознавчу літературу, покликання на електронні ресурси (онлайн-словники, тренажер з правопису тощо). На лекційному занятті відбувається обговорення теоретичного матеріалу, проблемних чи дискусійних питань. Важливою є безпосередня активна участь студента в обговоренні. Викладач також дає рекомендації до виконання самостійної роботи та завдань на практичне заняття. Доцільним після лекції в межах часу, виділеного на самостійну роботу, пропонувати студентам проходити тренувальне тестування з теми лекції на сайті дистанційного навчання. Таким чином, студент здійснює самоконтроль, має можливість самостійно з'ясувати, над якими питаннями варто ще попрацювати, а викладач може виставляти отриманий бал за тестування в академічний (електронний) журнал.

Самостійна робота студента з дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» передбачає письмове виконання практичних вправ і завдань, які покликані розвинути необхідні для роботи в Новій українській школі вміння та навички. З цією метою студентам пропонуємо опрацювати збірники вправ, завдань, тестів. Зокрема, під час вивчення морфології української мови зі студентами другого курсу спеціальності 013 Початкова освіта використовуємо посібник «Сучасна українська мова з практикумом. Морфологія. Іменні частини мови» [див.: 4]. Призначення навчально-методичного видання – сприяти належному виробленню та вдосконаленню практичних навичок різноаспектного опрацювання іменних частин мови – іменника, прикметника, числівника та займенника. Завдання, вміщені в посібнику, спрямовані на здійснення мовного аналізу частин мови, практичного засвоєння граматичного матеріалу сучасної української мови, виправлення ненормативних словоформ, словосполучень та речень.

Запропонований посібник охоплює питання, які розглядають на лекційних та практичних заняттях, систему завдань для самостійної роботи студентів, запитання для самоконтролю, зразки морфологічних аналізів, списки рекомендованої літератури та джерел з Інтернету. У посібнику використано речення та уривки як з художніх текстів дитячої літератури, так і з навчально-популярних видань (дитячих енциклопедій, довідників), а також з підручників для початкової школи («Українська мова», «Читання», «Математика», «Я досліджую світ»), що дозволяє зорієнтувати майбутніх вчителів у змісті навчального матеріалу Нової української школи, а також навчити їх давати необхідні рекомендації чи коментарі учням під час опрацювання текстів або виконання вправ, вирішення завдань з математики (тема «Числівник»).

Матеріал практикуму доповнено QR-кодами, за якими студенти в процесі самостійної роботи мають можливість скористатися відповідними джерелами з Інтернету, що дозволяє здійснювати ефективну самоперевірку, виправляти допущені помилки або переконуватися в правильності виконання завдання. Погоджуємося з думкою про те, що «головну роль в організації самостійної роботи студентів мають ті інформаційні технології, які відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, дають можливості для творчості, набуття та закріплення навичок, дозволяють реалізувати нові форми й методи навчання» [1, с. 36]. Особливо важливим є напрацювання студентами вміння користуватися різними типами онлайн-словників, які є доволі зручними та швидко подають інформацію, яку шукає студент, наприклад, електронний тлумачний словник української мови (<http://www.inmo.org.ua/sum.html>, <https://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=189637&page=0>), словник, що подає словозміну, демонструє синонімію, антонімію, фразеологію (<http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>) та інші.

Отже, організація роботи студента закладу вищої освіти (спеціальності 013 Початкова освіта) з навчальної дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» спрямована на активну та різносторонню самопідготовку студента завдяки доступу до необхідних навчальних матеріалів на сайті дистанційного навчання, джерел з Інтернету, опрацювання навчально-методичних посібників, виконання вправ, тестів тощо. Пошук ефективних методів організації самостійної роботи студента в сучасних умовах зобов'язує викладача впроваджувати інформаційні технології, які можуть забезпечувати комплексне, послідовне, активне та систематичне навчання.

Список використаних джерел

1. Болтянська Л. О., Болтянський Б. В. Організація самостійної роботи студентів засобами інформаційних технологій. Збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету. Вип. 20. 2017. С. 34 – 38.
2. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» <https://kikpip.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/94/2020/11/%D0%9E%D0%9F%D0%9F-%D0%9F%D0%9E-2020-%D0%9A%D0%9D%D0%9D%D0%86.pdf>
3. Положення про організацію освітнього процесу та розробку основних документів з організації освітнього процесу в Державному вищому навчальному закладі «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» <https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2018/04/Polozhennia-pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-ta-rozrobku-osnovnykh-dokumentiv-z-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-DVNZ-%C2%ABPrykarpatskyi-natsionalnyi-universytet-imeni-Vasyliya-Stefanyka%C2%BB.pdf>
4. Русакова О. В. Сучасна українська мова з практикумом. Морфологія. Іменні частини мови. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 72 с.

Рябко К. О.

*здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»
Вінницького державного педагогічного
університету ім. Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На сучасному етапі процес модернізації початкової освіти, оновлення Державного стандарту початкової загальної освіти спрямований на особистісний розвиток молодших школярів та формування в них основних компетентностей. Важлива роль у розвитку і вихованні особистості молодшого школяра належить навчальному предмету «Літературне читання», який є складовою мовно-літературної освітньої галузі, оскільки центральне місце в переліку основних компетентностей посідає читацька компетентність. Тому під час навчання в початковій школі потрібно формувати навичку читання, вміння працювати з посильним текстом, здатність вибирати і читати корисні книжки, усвідомити, що книжка є засобом духовного спілкування. Читання як важливий засіб засвоєння життєво важливої інформації є запорукою успішної інтеграції особистості у світову культуру, у систему суспільних цінностей, норм, традицій.

Досвід переконує, що сучасні діти читають мало, – а відтак це призводить до низької техніки читання. Проте одним із найважливіших чинників, що впливає на успішність учнів, є вміння правильно, свідомо, виразно та швидко читати. У дитини, яка не вміє усвідомлено читати, виникають певні труднощі під час виконання домашніх завдань, їй нецікаво на уроках, вона приречена на

розумову обмеженість і зубріння. Такий учень не буде активним читачем бібліотеки, не відчуватиме потреби спілкування з книжкою, оскільки читання не приносить йому задоволення.

Над цією проблемою працювало багато науковців, методистів, вчителів-практиків, зокрема: І.Т.Федоренко, І.Г.Пальченко, В.Н.Зайцев, Л.А.Свінкова та Г.Я.Бабенко, Т.І.Гудзик, В.Б.Едігей, Н.П.Трофимович, Г.Л.Сорку, В.О.Науменко, Л.Л.Тимофієва, А.М.Кушнір, О.В.Джежелей, А.А.Ємець, О.М.Коваленко.

При читанні задіяні багато психічних функцій: пам'ять, сприйняття, увага, уяву, почуття (емоції), воля, мислення, які у молодших школярів повною мірою не сформовані, що теж впливає на когнітивні процеси при читанні, становлення загальної картини читаного тексту. Дані характеристики мають динамічний характер, змінюються в міру вироблення навички читання (наприклад, змінюється швидкість сприйняття і розшифрування письмових знаків).

Правильне читання повинно відповідати таким критеріям:

- безпомилковість відтворення звукового наповнення прочитаного, тобто читання без пропусків букв, складів, їх перестановок, вставки зайвих звуків, складів;

- ритмічність (або плавність читання), яка виявляється при злитому промовлянні складів у словах і злитій вимові ненаголошених службових слів з повнозначними частинами мови;

- дотримання орфоепічних норм, у першу чергу правильного наголошування складів, вимови тих звуків, які у мовленні дітей зазнали впливу діалектного оточення [1].

Проаналізувавши науково-методичну літературу та програмові вимоги з проблем дослідження ми виокремили для формування навичок читання наступні групи вправ, які можна успішно застосовувати на уроках літературного читання:

1) *артикуляційні вправи*, які сприяють розвитку гнучкості й швидкості читання:

- дмухнути на кульбабку, задути свічу, імітувати звуки, які відтворюють комахи, тварини, предмети;

- гра «Водолаз»: вимовити на видиху одн, огл, осл, овд, огр, кшн, ерс, ірк, їзд, авч, андр тощо; таким же засобом промовити скоромовку;

- вправи для язика: почухати піднебіння, вимовити звук р-р-р;

- гра «Не зіб'юсь»: вимова вивченої раніше скоромовки на швидкість;

- вивчення скоромовок;

- вправа «Гримаси».

2) вправи для подолання бар'єру промовляння:

- губи затулити пальцем і читати мовчки (психологія установки на

беззвучне читання);

- вимова «важких» слів вголос за вчителем, диктором;

- «читай мовчки – рахуй вголос» (рахувати від 1 до 10 і одночасно мовчки читати слова);

- аритмічне постукування рукою чи олівцем під час читання (гальмування мовленнєво-рухових аналізаторів через центральні відділи кори головного мозку);

- списування [3].

3) *вправи для розвитку пам'яті, що сприяють швидкості читання:*

- гра «Розвідники» (10-20 предметів чи малюнків демонструються 1 секунду, потім забирають; треба назвати всі предмети, що запам'ятали);

- гра «Нишпорка» (демонструють 10 предметів, учень або декілька учнів виходять. У цей час один або два предмети уберають. Учні повинні назвати предмети, які зникли);

- «Запам'ятай слова!»: запам'ятати 10 слів, які не пов'язані за змістом;

- «Читайте швидко, вимовляйте чітко!» [4].

- Гра «Дослідники»: а) знайди найкоротше або найдовше речення; б) знайди речення до малюнка або за певною схемою; в) знайди, чим різняться речення (змінено порядок слів, або речення різняться лише прийменниками чи сполучниками тощо); г) знайди речення, яке стало відомим прислів'ям, афоризмом; г) знайди речення, які передають хвилювання героя, радість і. т. п.; д) спонукальні, питальні і т. п.

- Гра «Склади речення»: кілька речень ділять навпіл і пропонують у довільному порядку; учні читають і з'єднують ці частини. Аналогічні завдання дуже потрібні, адже привчають дітей розмірковувати над змістом того, що читають, розуміти логічні зв'язки між частинами речення.

- Завдання на розуміння цілого тексту «Словесне малювання»: намалювати епізод твору, що найбільше запам'ятався чи вразив. Знайти і прочитати уривок тексту, що виражає головну думку твору. Інсценізація уривку (використовують тексти з діалогом). Аудіювання і т. п.

- Гра «Опорні слова»: розвиває вміння запам'ятовувати в тексті деталі сюжету, відтворювати їх в усних переказах. І варіант: учитель дає слова з недавно прочитаного твору; наприклад: пшеничний колосок, зерно, млин, борошно, тісто, пиріжки. Учні мають назвати твір, про який йдеться, і переказати з використанням опорних слів. II варіант: учні мають прочитати твір і визначити опорні слова, за допомогою яких можна якнайкраще відтворити цей твір.

- Гра «Що спочатку, що в кінці?»: розвиває вміння запам'ятовувати послідовність подій у творі. Учитель читає уривок твору з описом певної події, а учні називають ті події, що відбувалися раніше чи відбуватимуться пізніше.

- Гра «Намалюємо мультфільм»: навчає визначати головні події, розрізняти головне та другорядне, розвиває вміння аналізувати та синтезувати. Учні діляться на групи, отримують завдання, виконують його, обмінюються думками [5].

Також цікавим та ефективним є метод використання карток складів, за допомогою яких формуються навички читання, збільшується кут зору та поле читання. Їх використовують в якості демонстраційного матеріалу на уроках в початковій школі з метою навчання читання складів різних видів, техніці швидкого усвідомленого читання учнів та тренування і розширення поля зору.

Приклад карки складів подаємо нижче:

ип	еп	іп	ад	од	уд	ид	ед
иб	еб	іб	ан	он	ун	ин	ен
им	ем	ім	ой	ий	ей	ій	ай
ис	ес	іс	аз	оз	из	ез	уз
идз	едз	ідз	аш	ош	уш	иш	еш
ви	ве	ві	ді	ди	да	де	до
зи	зе	зі	жа	жо	жу	жи	же
ки	ке	кі	ща	що	щу	щи	ще

Таким чином, у молодших школярів за умови використання таких вправ та завдань на уроках читання можна формувати навичку читання, вміння працювати з посильним текстом, а також спостережливості, здатність порівнювати, аналізувати, робити висновки й узагальнення. Естетично оформлений навчальний матеріал допоможе дітям емоційно сприйняти його та засвоїти. Завдяки ігровим формам роботи вчитель зможе залучити дітей до систематичної розумової праці, дати змогу дитині перевірити свої знання, повірити в свої сили.

Список використаних джерел

1. Ельконін Д. Б. Як вчити дітей читати // Вибрані праці. М.: Педагогіка. 1989. С. 380-405.
2. Єгоров Т. Г. Нариси психології навчання дітей читанню. М., 1953. 263с.
3. Квашина Н. С. Развитиеэлементовритмическогочтения // Начальная школа.1991. № 8. С. 22-25.
4. Костромина С. Н. Какпреодолетьтрудности в обучениичтению. М.: Изд. «Ось-89», 1999. 239 с.
5. Формування умінь і навичок читання в учнів початкової школи – Електронний ресурс, [Точка доступу] :
<https://www.uaschool.space/2019/08/20/formuvannya-umin-i-navichok-svidomogo-chitannya-v-uchniv-pochatkovoї-shkoli/>

ПЕДАГОГІЧНА ПУБЛІЦИСТИКА: ДО ВИТОКІВ ПОНЯТТЯ

На початку становлення України як самостійної та незалежної держави гостро стояло питання узагальнення науково-педагогічного надбання країни. У цей час набуває розквіту вітчизняна педагогічна преса, де вираження педагогічної думки переважно здійснюється за рахунок педагогічної публіцистики. Тому актуальним питанням для нас є визначення сутності та характеристики поняття педагогічної публіцистики.

Аналізуючи теоретичні напрацювання та пріоритетність преси в сучасному українському суспільстві, можемо зазначити, що проблеми педагогічної публіцистики є предметом дослідження багатьох науковців, а саме: О. Адаменко, Л. Березівська, Н. Дічек, С. Золотухіна, С. Лобода, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, Т. Філімонова. Проте, як зауважує Л. Вайда, цю проблему не можна вважати достатньо вивченою, оскільки багато аспектів є дискусійними і потребують подальшого, більш широкого огляду [1, с. 103].

Тому **метою дослідження** є висвітлення поняття педагогічної публіцистики та її основних функцій.

Вивчивши й опрацювавши певну низку джерел, ми зіткнулись з тим, що один тільки запит в Google пошуку «педагогічна публіцистика» надає нам більше ніж дев'ятсот п'ятдесят шість тисяч результатів, що не відображає загального визначення поняття. Відтак, спираємося на загальну дефініцію «публіцистика», яку презентує М. Титаренко: публіцистика – це «складний соціокультурний феномен, що одночасно виявляє себе у сферах журналістики (газетна/журнальна, теле-, радіопубліцистика), літератури (художня публіцистика), філософії (світоглядна публіцистика); актуалізується на різних рівнях (стиль, метод, жанр, метатекст, професія, наука, світогляд, явище) з метою продуктивного впливу на об'єкт (особа-людство, країна-світ), який в результаті стає суб'єктом (співтворцем-відтворювачем) феномену, впроваджуючи його в приватне та суспільне життя (від самопізнання і світопізнання до самореалізації та світоперетворення), забезпечуючи історичну тяглість феномену в просторі та часі» [3, с. 48]. Разом з тим, виходячи з основних тезисів С. Лободи, вважаємо, що провідними чинниками, які впливають на виникнення потреби в публіцистичному способі вираження педагогічної думки, є соціально-педагогічні процеси, боротьба ідей (серед яких основними стали педагогічні ідеї), напрямів, поглядів у суспільстві, культурі,

освіті, які впливають на становлення педагогічної періодичної преси [2, с. 44]. На думку авторки, генеза педагогічної преси та педагогічної творчості є взаємопов'язаними та взаємозумовленими процесами, що мають спільну соціально-політичну й національно-культурну детермінацію. А звідси виникають нові ідеї, які репрезентуються у суспільстві, потребують нового джерела їхнього вияву, апробації. Таким чином формується педагогічна публіцистика. Отже, стверджує науковець, педагогічна публіцистика – це рід творів, присвячених актуальним проблемам педагогіки, які містять оцінку цих проблем авторами і дають уявлення про способи їх вирішення, адресованих не тільки вузькому колу фахівців, але й широкій громадськості, та які здійснюють стимулюючий вплив та розвиток педагогічної теорії та практики [2, с. 44].

Враховуючи вищезазначене, ми можемо зауважити, що значення педагогічної публіцистики полягає у взаємодії понятійно-логічних і емоційно-образних засобів викладу педагогічної думки, яка впливає не тільки на формування громадської думки, а й на педагогічну свідомість. Водночас, на основі опрацьованого науково-теоретичного матеріалу, можемо сформуванати низку функцій, котрі виконує педагогічна публіцистика:

- виховна – активно впливає на свідомість і поведінку читачів, формує цільові установки масової свідомості;

- діагностико-прогностична – описує та прогнозує подальший розвиток освіти, різних педагогічних систем і відносин з метою привернення уваги до проблеми;

- інформаційна – педагогічна публіцистика відображає або передбачає актуальні, суспільно значущі педагогічні проблеми;

- інформаційно-когнітивна – привертає увагу до педагогічних новацій, нововведень, ідей і технологій, популяризує нові наукові знання;

- нормативна – формує громадську думку щодо проблем та норм сучасного педагогічного процесу;

- прогностична – передбачає, розвиток подій, явищ, ідей, результатів дій, новацій;

- стимулювальна – спонукає до самостійного вирішення теоретичних і практичних проблем;

- актуалізаційна – дає змогу осмислити педагогічний досвід, мистецтво, виховання, професійну компетентності педагогів; ретранслює потенційне знання в актуальне;

- інтегративна – інтегрує знання й інформацію з різних галузей освіти, культури, науки.

Окреслені вище функції, на наш погляд, відображають суть педагогічної публіцистики. З іншого боку, сама публіцистика, що отримала новий зміст,

шукала й знаходила нові форми вираження цих функцій: з'являлися й розвивалися види, форми, жанри публіцистики як виду літератури, а також нові типи періодичних видань.

Отже, педагогічна публіцистика – це перш за все одна з основ інформації, історії, теорії та практики педагогічної преси, яка забезпечує невід'ємну складову педагогічної науки. Вона формувала та продовжує формувати складові педагогічної діяльності як у студентів, вчителів, викладачів, так навіть і у звичайних читачів. Формуючи мотивацію й досвід, стимулює до нових звершень.

Список використаних джерел

1. Вайда Л. О. Українська педагогічна преса як джерело відображення інноваційних педагогічних ідей (1991–2013 рр. *Педагогічний дискурс*. Київ, 2013. Вип. 15. С. 102–105.
2. Лобода С.М. Періодизація становлення й розвитку української педагогічної преси ХХ століття як віддзеркалення проблеми педагогічної творчості вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. № 66. С. 41 – 47.
3. Титаренко М. Феномен публіцистики: проблема дефініції. *Вісник Львівського університету*. Серія журналістика. 2007. Випуск 30. С. 41-50.

Чепіль М. В.

старший викладач кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» м.Коломия, Україна

«CROSSFIT» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Інтенсифікація навчального процесу у сучасній системі освіти, активізація самостійної творчої роботи школярів, збільшення психічних навантажень гостро поставили питання про впровадження в повсякденне життя підлітків фізичної культури і спорту. Розвиток новітніх технологій вносить такі зміни в спосіб життя, які підвищують ризик виникнення захворювань не типових для школярів старшого шкільного віку. Одною з причин, які призводять до погіршення здоров'я, є зниження рівня мотивації школярів до фізичного виховання і спорту та різних форм рухової діяльності.

На сьогоднішній день форми та засоби, які застосовуються в організації фізичної культури в школах, не є достатньо ефективними для забезпечення належного рівня фізичної підготовленості школярів. Тому фахівці в галузі фізичного виховання і спорту постійно ведуть пошук найбільш ефективних

форм і методів організації навчально-виховної роботи в закладах середньої освіти.

На сьогодні одним з популярних видів рухової активності серед шкільної молоді є «CrossFit». Це новий напрям фітнесу, який дуже швидко набирає популярності серед молоді і спрямований на підвищення загальної і спеціальної фізичної підготовленості. Цей вид фітнесу прийшов до нас із Сполучених Штатів Америки. Засновником кросфіту є персональний тренер Грег Глассман, який в 1995 році відкрив перший зал «CrossFit Santa Cruz». Кросфіт розглядався як один із варіантів персональної програми тренувань спрямований, перш за все на спалювання жиру і поліпшення функціонального стану. Перші офіційні змагання з «CrossFit» відбулися в 2007 році. Змагання стали потужним фактором популяризації цього виду фітнесу. [3, с. 46]

Основними особливостями кросфіту є: всебічний вплив на організм, що сприяє підвищенню ефективності фізичної підготовки; швидкість зміни умов, прийомів, обставин дозволяють працювати швидше і ініціативніше; поєднання високої емоційності і активності з емоційною напругою; дух суперництва вчить діяти максимально напружено. Аналізуючи наукові літературні джерела, можна стверджувати, що основною метою кросфіту є удосконалення фізичних якостей, поліпшення працездатності та розвиток швидкісної адаптації до зміни навантажень. Згідно з метою кросфіт можна поділити на такі види: метаболічні тренування, що спрямовані на поліпшення роботи серцево-судинної системи і витривалості; гімнастика, що сприяє поліпшенню контролю над власним тілом; робота з обтяженнями, що сприяє навичкам розвитку сили до зовнішніх об'єктів [4, с. 100]. До метаболічного тренування відносять біг, плавання, їзда на велосипеді, веслування, стрибки на скакалці, тощо. Вид гімнастика включає в себе підтягування, віджимання, стійки на руках, присідання без ваги, ходьбу випадками та інше. До роботи з обтяженнями відносять присідання зі штангою, жим штанги, станова тяга, тощо.

«CrossFit» як система вправ дозволяє задіяти всі групи м'язів, розвинути витривалість та фізичне здоров'я загалом. Цей комплекс вправ дає можливість задіяти під час заняття одночасно м'язи різних груп, що призводить до збільшення метаболізму та швидшому спалюванню калорій ніж при стандартному заняття фізичною культурою. Кросфіт добре впливає на серцево-судинну систему, поліпшує кровообіг скелетних м'язів. Поряд із тим, заняття кросфітом є незамінним засобом зарядки людського організму, необхідної в наш вік стресів, та розвитку технологій.

«CrossFit» – це колове тренування сутність якого полягає у виконанні певного комплексу вправ за мінімальний час. Воно має принципові відмінності від звичайних колових тренувань. В першу чергу в системі підготовки використовуються навантаження спрямовані на розвиток декількох фізичних

якостей (сила, витривалість, спритність). Враховуючи це підготовку за системою кросфіту зазвичай поділяють на три складові частини: важка атлетика, гімнастика, кардіо. Також в цих заняттях використовуються ізольовані вправи на тренажерах так і з вільною вагою. Дана система підготовки являє собою систему розвитку сили і загальної фізичної підготовки, в якій поєднуються вправи, мета яких є досягнення всіх рівнів фізичної підготовки в поєднанні з гармонійним розвитком всього.

Заняття кросфітом підходять підліткам будь-якої фізичної підготовленості. Вони розвивають такі фізичні якості: серцево-судинну витривалість – здатність організму ефективно використовувати кисень; витривалість – здатність ефективно використовувати енергію в поєднанні з силою; гнучкість – діапазон рухів у суглобах; потужність – досягається в динамічних чи статичних умовах під дією зусиль м'язів, але включає в себе застосування максимальної сили за короткий проміжок часу; швидкість – здатність виконувати різні навантаження за короткий проміжок часу; координацію – узгодженість рухів та дій; спритність – здатність швидко змінювати дії і напрямки; рівновагу – баланс; влучність – точність попадання у ціль [1, с. 139].

Аналіз наукових літературних джерел доводить, що у кросфіті використовується велика кількість вправ: біг, їзда на велосипеді, плавання, веслування, важкоатлетичний поштовх, ривок, присідання, станова тяга, жим штанги з різних положень, стрибки, кидки, згинання і розгинання рук в упорі лежачи, віджимання на паралельних брусах, статичні утримання тощо [3, с. 88]. Використання системи підготовки «CrossFit» на заняттях з фізичної культури складається з розминки та інтенсивного тренування з короткими перервами на відпочинок, або без них, завершується заняття вправами на відновлення тону м'язів і дихання. Заняття можуть проводитись як на вулиці, так і спортивному або фітнесзалі.

Ми впевнені, що введення системи підготовки «CrossFit» у навчальний процес, зокрема уроки з фізичної культури та факультативні заняття дасть можливість підвищити рівень фізичної підготовленості школярів старшого шкільного віку, збільшити кількість підлітків, які займаються фізичною культурою і спортом, урізноманітнити уроки з фізичної культури, збільшити мотивацію школярів до здорового способу життя. Сьогодні систему підготовки «CrossFit», яка переважно для більшості людей є філософією здорового способу життя, що включає фізичне навантаження, правильне харчування, використання науково обґрунтованих дієт, певний обсяг знань – можна адаптувати до підлітків з будь-якою фізичною підготовкою. Кросфіт постійно розвивається і стає одним із інноваційних видів рухової активності в нашій країні і за кордоном.

Список використаних джерел

1. Базилевич Н. О., Тонконог О. С. Вплив занять кросфітом на формування мотивації студентів до регулярних занять фізичною культурою і спортом. *Молодий вчений*. Вип. № 2(42), 2017. С. 113-117.
2. Зюсь В. М., Бабич Т. М., Балухтіна В. В. Використання кросфіту у прикладній фізичній культурі студентів ПДТУ. *Науковий часопис НПУ імені М. В. Драгоманова*. Вип. 9(117), 2019. С. 44-49.
3. Лоза Т. О., Єременко Н. О. Кросфіт в основі фізичного виховання студентів ВНЗ. Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених(18-19 травня 2017 р.), 2017. С. 86-89.
4. Шинкарьова О. Д. Підвищення ефективності фізичного вдосконалення здобувачів вищої освіти засобами кросфіту. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. Вип. 12, 2019. С. 99-102.

Шевчук К. Д.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики
початкової освіти Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича,*

Солонар Н. О.

*магістр Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Дистанційне навчання є сучасним видом освіти, що набирає дедалі більшої популярності.

Суть дистанційного методу полягає в здійсненні навчального процесу на відстані в режимі реального часу. Студент і викладач спілкуються за допомогою інтернет-зв'язку, де викладач передає, а студент отримує знання і завдання, складає модульні роботи. При цьому викладач може бути віддалений від студента на будь-яку відстань, вони можуть проживати в різних країнах і на різних континентах.

Таке навчання стало можливим, завдяки розвитку інтернет-технологій, поширенню електронних засобів зв'язку. Дистанційне навчання відрізняється від очного освітнього процесу методикою проведення занять і тому вимагає методичних змін у здійсненні освіти школярів і студентів. Які технології дистанційної освіти використовуються в сучасному навчанні на відстані? Які ж існують переваги для застосування дистанційних технологій в освіті?

Дистанційні технології в навчанні спираються на такі методи передачі інформації:

1. Електронні підручники і довідники: містять і зберігають інформацію.

2. Інтернет: здійснює пересилку будь-яких форм інформації (текст, графіка, відео, фото, звук), двостороннє спілкування у вигляді семінарів, дискусій.

Для реалізації дистанційної освіти потрібне спілкування на відстані в реальному часі. Для забезпечення такого спілкування використовується технічне забезпечення, що включає в себе наступні засоби і пристрої:

- Мережа передачі інформації (інтернет). Дана мережа бере на себе функції з передачі зображення осіб педагога і студента, що надається відеоінформації (текстів, таблиць, картинок), словесної інформації.

- Пристрої, що забезпечують прийом і відправлення інформації в реальному режимі. Такими пристроями є комп'ютери, планшети, іноді мобільні телефони. Пристрій має забезпечувати візуальний і звуковий контакт між викладачем і студентами [2, с. 57].

Традиційне навчання школярів і студентів включає лекції, практичні роботи, самостійні дослідження, письмові завдання і усні опитування.

Дистанційні технології в освіті припускають наявність деяких змін в методиках:

- Лекція або подача готової інформації: вимагає певного рівня самодисципліни від студента.

- Самостійне дослідження (наукова робота): не змінюється, так як в обох випадках (очна освіта або дистанційна) студент надає викладачу результат пошуку або дослідження, який він виконує самостійно.

- Практичні роботи: значно ускладнюються. Вимагають від викладача розробки детальних покрокових інструкцій і поглибленої консультації щодо виконання роботи. У деяких випадках здійснення практичних робіт дистанційно стає неможливим.

- Виконання завдань: зміни у формі надсилання тексту. Для зручності надсилання та отримання завдання застосовуються тести, в яких результат тривалих обчислень може бути позначений вибором одного числа.

- Усне опитування: вимагає від студента самодисципліни, так як опитування на відстані дає можливість користуватися підказками, шпаргалками і іншими засобами, що не допускаються в очній шкільній освіті [1, с. 221].

Широке поширення дистанційних видів освіти пояснюється вагомими перевагами віддаленого навчання:

- Можливість організації навчання у важкодоступних районах, для людей з особливими потребами та дітей, схильних часто хворіти, можливість навчання у закордонних вузах.

- Можливість повноцінного заочного навчання студентів у ЗВО.

- Можливість занять під час епідемій або при складних погодніх умовах.
- Індивідуальний підхід до навчання кожного студента.
- Лояльний підхід до часу навчання.
- Можливість самостійного навчання, паралельне здобуття іншої спеціальності, додаткових знань.
- Зниження витрат на навчання.
- Самодисципліна і відповідальність студента.
- Загальна доступність навчання (будь-якого віку, рівня освіти, професійної підготовки, в будь-якому місці планети, де є комунікативний зв'язок) [1, с. 82].

Розуміння відмінностей онлайн-навчання від інших наявних освітніх технологій, таких як дистанційне навчання, змішане навчання, мобільне навчання та ін., дозволяє проводити порівняльний аналіз ефективності навчання в різних форматах і стверджувати про переваги й недоліки цієї чи іншої технології.

На жаль, наукові дискусії часто виявляються закритими і результати досліджень не виходять за межі певних наукових кіл. Однак з упевненістю можна констатувати, що проведені експериментальні дослідження, в тому числі і в Україні, довели, що ефективність онлайн-навчання виявляється не нижче, а в деяких випадках навіть перевершує традиційне очне навчання за освітніми результатами.

Отже, що ж являє собою ця освітня технологія? Чим визначається ефективність онлайн-навчання? І чому цю технологію слід відрізнити від дистанційного навчання в екстремальних умовах?

Численні дослідження в галузі освітніх технологій сходяться в тому, що в основі онлайн-навчання лежить ретельно спроектований і спланований навчальний процес в ЕІОС, підтримуваний методично обґрунтованою та цілеспрямованою послідовністю навчально-методичних та контрольних вимірювальних матеріалів, які забезпечують досягнення результатів навчання в форматі виключно електронного навчання [2, с. 183]. Ключовим в цьому визначенні є педагогічний дизайн, як інструмент проектування онлайн-курсу, що відсутня в більшості випадків при різкому переході на «дистант». Найбільш повно варіанти педагогічного дизайну при проектуванні онлайн-курсу відображені в [Barbara Means, Marianne Bakia and Robert Murphy, Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How]. Авторами запропоновані дев'ять основних параметрів (характеристик), які необхідно враховувати при проектуванні курсу, з альтернативними варіантами реалізації онлайн-навчання:

- модель навчання (виключно електронне навчання, змішане навчання з

різним співвідношенням очного і онлайн-форматів, електронне навчання з включенням вебінарів);

- темп освоєння (освоєння в будь-якому зручному темпі, заданий викладачем темп освоєння, заданий темп освоєння з можливістю проходження частини курсу в довільному темпі);

- кількість учасників (до 35 осіб, від 36 до 99 осіб, від 100 до 999 осіб, понад 1000 осіб);

- педагогічна технологія (яка пояснювала б курс, практико-орієнтований курс, дослідний курс, курс для організації спільної колективної діяльності);

- мета оцінювання в курсі (визначення ступеня готовності студента до нового матеріалу, організація адаптивного навчання, діагностика досягнутих результатів навчання, накопичувальна система оцінок, виявлення слабших за рівнем знань учнів);

- роль викладача (активна взаємодія зі студентами онлайн, незначне онлайн-присутність, відсутність викладача в онлайн-середовищі);

- роль студента (читає і слухає; вирішує завдання і відповідає на питання, активне експериментування через симулятори та інші інструменти, взаємодія з іншими студентами);

- синхронізація взаємодії (тільки асинхронне, тільки синхронне, змішаний формат взаємодії)

- зворотний зв'язок (автоматизована з боку системи, від викладача, від інших учнів) [2, с. 128].

Всі ці параметри сильно впливають на дизайн онлайн-курсу: на формиподання контенту, на вибір контрольно-вимірювальних інструментів, на використання тих чи інших сервісів комунікації і проведення процедури підсумкової атестації за курс.

Правильно підібрані матеріали курсу, виходячи з цілей і завдань навчання і характеристик навчального процесу в онлайн-середовищі, забезпечать освітній результат, а викладачеві – позитивний зворотний зв'язок.

Такий підхід має на увазі, що онлайн-навчання – це перш за все когнітивний і соціальний процес, а не просто процес передачі інформації за допомогою Інтернет.

Так само, як і очне навчання онлайн-навчання вимагає соціальної підтримки учнів. В очному навчанні цю роль виконують матеріальні ресурси вузу і викладачі, залученні до навчального процесу.

Отже, в наш час перед системою вищої освіти постає задача підготовки фахівців, які вміють творчо мислити, володіють дослідницькими вміннями і навичками, здатні орієнтуватися в просторі наукової інформації і сучасних інформаційних технологіях. В зв'язку з цим, одним з найбільш

високоєфективних напрямів вдосконалення методології вищої освіти є використання в навчальному процесі технологій дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Стефаненко П.В. Дистанционное обучение в высшей школе: Моногр. Донецк: ДОННТУ, 2002. – 397 с.
2. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. та ін. Технологія створення дистанційного курсу. Навч. посібник / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.

Шумська Д. І.

*аспірантка Криворізького державного
педагогічного університету,
м. Кривий Ріг, Україна*

АКТУАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО УЧНІВСТВА

Гендерна соціалізація є однією з провідних потреб сучасності, адже вона охоплює усі ланки людського життя і є невід'ємною складовою. Задля досягнення результатів з впровадження гендерного аспекту в життя, необхідно першочергово ввести гендерний аспект у навчально – виховну роботу наукових закладів різного типу (починаючи з дитячих садків й у вищих навчальних закладах) та сформувати необхідну наукову платформу і це не беручи до уваги законодавче підґрунтя.

Від кінця ХХ ст. й донині рівень розвитку гендерних досліджень значно збільшується через європейське спрямування розвитку вітчизняної освіти та обов'язковість урахування гендерного компонента у європейських освітніх практиках. Наголосимо, що інтеграція України до європейського співтовариства потребує радикальних змін у всіх сферах. Через те, що європейські провідні держави обрали системну стратегію утворення рівних можливостей для жінок і чоловіків, подолання гендерної асиметрії та нерівності в усіх сферах життєдіяльності суспільства, Україна впроваджує принципи гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти, що визначається у проекті “Освіта: гендерний вимір – 2021” (який на сьогодні пройшов всі стадії обговорення, проте не затверджений урядом України). Цей документ визначає конкретні дії, принципи, мету, стратегічні цілі, завдання, цільові групи гендерної рівності та недискримінації в освіті та її реалізацію.

Зазначимо, що гендерні проблеми в освіті України та інших країнах є предметом наукового дослідження Т. Говорун, Т. Дороніної, О. Кікінеджи, О. Костюк, Т. Мельник, О. Цокур та ін. Гендерний аспект виховання учнів

розглядають: С. Вихор, М. Гоголь-Саврій, О. Костюк, В. Кравець та ін. Наявність зацікавленості гендерною проблематикою у вітчизняному дискурсі дозволяє простежити споріднені моменти що можуть представляти цілісну наукову концепцію гендерного виховання учнівства.

У більшості робіт вчені наголошують, що окрім сім'ї та найближчого оточення, саме школа відіграє одну з провідних ролей у становленні гендерної ідентичності особистості. Саме від класних керівників, вчителів-предметників, змісту навчального матеріалу та форм організації освітньої діяльності багато у чому залежить розвиток й виховання сприймання учнів у гендерно-зорієнтованому світі. Дитина отримує загальні уявлення про гендерний розподіл соціальних ролей притаманних тому чи тому суспільству безпосередньо із життя, а вже потім вивчає те, що має бути характерним його поведінці, у роду занять (що підходить / не підходить для його/її статі). Зокрема, Т. Говорун та О. Кікінеджи наголошують, що гендерний аспект можливо втілити через здатність вчителя «до гендерної чутливості в організації навчально-виховного процесу; гендерного аналізу навчально-виховних матеріалів; формуванні орієнтацій вихованців шляхом поширення системи гендерних знань та дереконструкції статевих стереотипів; сприянні гендерному самовизначенню вихованців на засадах рівноправ'я, розвитку гендерної толерантності попри статеві стереотипи та упередження» [1]. Тож, має бути обов'язковим двосторонній зв'язок й взаємодія вчителя з учнем та пошук відповідей на питання пов'язаних із гендерною соціалізацією.

У своєму дослідженні С. Вихор наголошувала, що аналіз факторів гендерного виховання демонструє неспроможність для стовідсоткової реалізації особистості в суспільстві. А це, як ми розуміємо, залежить від присутності й рівня гендерної асиметрії у вихованні хлопчиків і дівчат спочатку у родинному колі, а вже потім і у соціальному більш ширшому середовищі. Загалом, це призводить у подальшому до проблеми, яку артикулює у своїх працях Т. Дороніна – професійне самовизначення учнівської молоді. Адже учні асоціюють себе з самого дитинства з професіями й ролями, отже гендерно нейтральна професійна орієнтація, н нашу думку, також є одним із провідних напрямів виховання. Ми поділяємо позицію дослідниці про те, що виховання учнівства повинно базуватися на закономірностях гендерного підходу: обов'язковим повинна бути однакова участь і хлопців, і дівчат у виховних заходах; спілкування учнів та учениць в освітньому процесі має побудоване на принципах взаємодії та партнерства. На нашу думку, ці аспекти є головними і вони повинні знайти відображення на усіх ланках педагогічного процесу. Вважаємо, що задля ефективного застосування гендерного підходу у вихованні

учнівства самі вчителі мають бути підготовленими, мають вміти застосовувати форми й методи організації гендерно неупередженого освітнього процесу.

Переконані, врахування гендерного аспекту у вихованні учнівства, продукує умови для наближення учня із загальноновизнаних цінностей, формує гендерно-збалансований виховний простір розвитку особистості, що в сукупності впливає на формування соціально-рольового статусу учнів, позбавленого гендерних упереджень та стереотипних уявлень.

Список використаних джерел

1. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. КОНСТРУЮВАННЯ ГЕНДЕРУ В КОГНІТИВНІЙ ПАРАДИГМІ режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/Nznuoapp_2010_14_7%20(1).pdf
2. Дороніна Т. О. Профорієнтаційна робота вчителя: гендерний аспект / Т. О. Дороніна // Вісник Чернігівського національного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2014. - № 117. - С. 11-17.

Амбрози М.

доктор філософії, професор MBAI
Університет міжнародного бізнеса ISM
г.Прешов, Словацкая Республіка

Ambrozi M.

Doctor of Philosophy,
Professor MBAI ISM University of
International Business, Prešov, Slovakia

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ДИДАКТИКИ ФИЛОСОФИИ В СЛОВАЦКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Образование, помимо того, что является одним из основных прав человека, является предпосылкой для достижения устойчивого развития и важным инструментом для эффективного управления, обоснованного принятия решений и развития демократии» (Шебен Занькова и Мариницова, 2018, с. 26). Хотя существуют философские взгляды, которые предпочитают естественное состояние, образование можно в целом считать необходимым и важным для развития человека (Полачко 2020, с. 141). Дидактика философии - дисциплина, которой в Словакии не уделяют должного внимания. В настоящее время над ее распространением работает не более 10 человек (оптимистичная оценка). Мало того, что отсутствует числовой код поля и в этой форме невозможно изучать его в качестве третьей степени обучения (например, как дидактика математики), но также нет профессионального или научного специализированного журнала, посвященного этому.

«Думать о компетенциях учителя обществоведения - значит смотреть на него как на личность, которая является одной из предпосылок успеха

обучения в конкретных условиях и в конкретное время» (Йонашкова, Ломницки и Преданоцыова, 2018, с. 32). Поскольку доминирующая доля в так называемой теме «Гражданское образование в средних школах», особенно в гимназиях, имеет философию, во многом важны компетенции учителя философии. Они должны быть разработаны ее методологией. В послевоенный период в Словакии вышло всего 3 монографии, темы которых касаются дидактики философии. В 2002 году Юрай Шух опубликовал небольшую монографию «Избранные проблемы преподавания философии». Этот факт оставался почти уникальным до 2013 года. В этом году исследователи Д. Дурайкова и Й. Шимкова опубликовали монографию «Предложения по внедрению философии в ПО согласно новой концепции» (2013). Несмотря на положительные усилия авторов по подготовке материалов о том, как адаптировать учебный процесс к одному году изучения философии, следует отметить, что этого очень мало.

Мы воспринимаем данную ситуацию как следствие двух причин:

- Как прискорбный социалистический остаток. (Все еще существует неадекватная связь философии с предметом доктрины общества, соответственно, гражданственности, даже в гимназиях)

- Увеличение количества часов в школьной образовательной программе до такой степени, что философия преподается в конкретной гимназии в течение 2 лет, является исключительным явлением.

- Также очень редко дидактика философии (не гражданственности или общества) преподается в университете человеком, имеющим значительный многолетний опыт работы в средней школе плюс, по крайней мере, некоторые соответствующие публикации в этой области - по дидактике философии.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Какие меры предпринять для улучшения ситуации?

- Создать организацию, аналогичную Чешской ассоциации учителей философии;

- Создать научный журнал по дидактике философии;

- Сделать монографию, которая будет всесторонним введением в дидактику философии;

- Организация научных конференций, основной темой которых будет дидактика философии;

- Разработать современный, лексически доступный для учащегося, но содержательный (и профессионально правильный) учебник философии (ориентированный на историю), сопровождавшейся даже в интерактивной версии;

- Попытаться аккредитовать научную область дидактики философии в аспирантуре (аналогично, как например, дидактика математики);

- Отделить дидактику философии от так называемых «Дидактика гражданских наук»

- Стремиться поддерживать учителей философии в средних школах, которые достигают необходимых условий для научной работы в этой области

- Больше внимания уделять налаживанию прямых отношений между факультетами философии и гимназиями (в том числе путем предоставления работы на условиях неполного рабочего дня)

- Ввести принцип на факультетах философии, согласно которому дидактика философии не должна проводиться человеком без возраста 7-10 лет стажировки в средней школе и без соответствующих публикаций и конференций

- Поддерживать контакты с преподавателями дидактики философии в мировом сообществе.

Опишем предложения более подробно. В Чехии действует Чешская ассоциация учителей философии. Словакия не имеет подобного заведения. Его создание создаст синергетический эффект в виде сотрудничества профсоюзных дидактиков и других экспертов. Например, члены ассоциации могли бы в сотрудничестве с историками античной философии решить проблему осмысленного объяснения проблемы досократиков старшеклассникам, чтобы избежать перипатетических неверных толкований. Благодаря совместному скоординированному подходу такая ассоциация могла бы сделать что-то значимое.

Важной задачей является создание научного журнала по дидактике философии. Такого научного журнала нет ни в словацком, ни даже, кажется, в чешском географическом пространстве. В мире существует несколько журналов по этой теме, помимо упомянутой *Teaching Philosophy*, есть также другие журналы, посвященные дидактике философии, которые издаются в различных частях мира, например в Австралии, Франции и Иране. Журнал откроет пространство для представления результатов на научном уровне. В случае переезда журнала за границу его можно было бы обогатить результатами за пределами Словакии.

Мы считаем ключевой задачей разработку в Словакии базового учебника (монографии), который стал бы основным теоретическим конструктом изучения дисциплины. В ситуации, когда всего три монографии посвящены частичным дидактическим темам, мы считаем этот момент чрезвычайно важным. Необходимо сделать фундаментальную монографию, в которой были бы резюме с синтезом основных тем, разбитых по главам, выводы, способы контроля и диагностики. Такой учебник способствовал бы теоретической подготовке учителей-практиков, а также – систематизации базовых знаний для

подальшего развития дидактики философии в нашей стране. В конечном итоге рассматриваемая монография станет поддержкой как теоретиков, так и практиков.

Конечно, в Словакии нет регулярных научных конференций, посвященных дидактике философии. Хотя некоторые из них были реализованы, это были спорадические действия без какой-либо последовательности. В связи с этим необходимо организовывать регулярные научные мероприятия, посвященные теме преподавания философии. Это должна быть встреча всех интересующихся проблемой из числа преподавателей университетов, исследовательских институтов и средних школ, на которую было бы уместно пригласить делегатов из-за границы. Взаимодействие и возможность синергетического эффекта, который потенциально может возникнуть в результате возможного обсуждения конкретных вопросов, будут основной целью таких мероприятий. Их периодичность должна быть гарантией регулярной работы в рамках темы. Скорее всего, самая важная задача – разработать качественный учебник для средней школы, исторически ориентированный. Штефан Бойняк уже создал систематически ориентированные рабочие тетради, которые заполняют пустое пространство в учебных пособиях. Хотя в словацком варианте было разработано несколько историко-ориентированных учебников философии для средних школ, некоторые из них были написаны в очень сложном, слишком научном стиле. Даже после объяснения такие учебники понимали только исключительно одаренные ученики. Некоторые из них написаны в более приемлемой форме, но содержат меньше информации и в некоторых случаях подвержены влиянию довольно устаревших интерпретаций. Необходимо подготовить современный учебник, который был бы приемлемым по содержанию и лексике для старшеклассников (в нашем случае от 17 до 19 лет), но, с другой стороны, - он не должен давать мало информации или подавать старые, уже устаревшие интерпретации. Лучшим решением будет параллельная подготовка интерактивной версии рассматриваемого учебника. Отличным шагом было бы последующее издание методического пособия для учителей философии.

Научное сообщество играет важную роль в аккредитации научной области дидактики философии в качестве официальной области в том же смысле, что и дидактика математики в Словакии, например. Его можно изучать как третью степень университетского образования. Подобный шаг в дидактике философии не только утвердил бы эту дисциплину в глазах широкой научной и профессиональной общественности, но и, в частности, позволил бы создать специалистов по дидактике философии. Помимо неразрывных средних школ, на их рабочих местах будут также кафедры, научные учреждения и, конечно

же, методические центры. Хотя коллеги из Нитры пишут: «Проблема дидактики предмета гражданственности - это как раз необходимое отражение постоянных изменений содержания предмета, отражающих его характер и направленность, изменения дидактических аспектов и методологической обработки» (Преданоцзыова и Йонашкова 2019, с. 349).

Существует лишь частичная дидактика компонентов социальных наук, и дидактика философии должна быть отделена от конкретных компонентов (право, экономика, политология, социология, психология). Упомянутые авторы признают что: «Дидактика гражданского образования представляет собой фокус изучения ориентации учителей, и в контексте общего подхода к университетскому образованию в Словакии, основанного на относительной автономии подходов отдельных школ, единый подход в этой области невозможен» (Преданоцзыова и Йонашкова 2019, с. 349). Если это следует понимать или преподавать как так называемый курс «Дидактики, как науки об обществе», то реализация такой университетской подготовки, скорее всего, нанесет ущерб ее выпускникам в виде очень поверхностной дидактической подготовки.

Между академической философией в университетах и учителями средних школ должно быть элементарное сотрудничество (Фуйрелова 2002). Одаренные и амбициозные учителя философии должны быть мотивированы (различными формами мотивации) к собственной профессиональной и научной работе в области дидактики философии (и не только в этой области). Необходимо преодолеть все еще существующий разрыв большой взаимной изоляции философов, работающих в университетах и средних школах. Этот разрыв может быть восполнен за счет льготного приема сотрудников третьего уровня в средние школы (при условии контактов с академическими учреждениями), а также за счет совместной работы в университете и средней школе, или в академии наук.

Мы должны констатировать, что до сих пор существует относительно небольшое количество учителей философии в средних школах с опытом работы в университете, академии наук, а также преподавателей философии с соответствующим опытом работы в средней школе. Этот пробел является источником нескольких проблем. В этом контексте следует ввести принцип, согласно которому учитель дидактики философии должен иметь соответствующий опыт в средней школе, не менее 7 лет, и, конечно же, давать ожидаемые результаты.

Важной задачей является обеспечение связи профессиональной дидактики (не только) философии в мире. «Важно, чтобы мы просвещали ученика по предмету, который не очень прост для старшеклассников, но при

этом надо учитывать, что в настоящее время появляется все больше и больше новых методов для эффективной организации учебы» (Гондова 2018, с. 24). Словацкая дидактика философии не должна отставать от мировых открытий, процедур, быть изолированной (Шух 2003). Она также может перенять выбранные методологические процедуры из других дидактических дисциплин, например, «Дидактические открытия» известного чешского дидакта математика Милана Хейного в значительной степени применимы и к дидактике философии. Качественная дидактика философии в конечном итоге должна быть *глобальной*.

ВЫВОД. Проблема дидактики философии также связана с положением гуманитарных наук в информационном обществе, которое, по мнению Полачко (2019), стало проблематичным. Поэтому необходимо искать решения этой ситуации.

Дидактика гражданственности - это расплывчатое, сбивающее с толку понятие. Хотя некоторые теоретики используют его, на самом деле существует лишь дидактика различных частичных компонентов этого искусственного конгломерата относительно небольшого числа взаимосвязанных предметов. В этом контексте отметим его глубокое пренебрежение. Скрываясь за общими фразами, скопированными из государственной образовательной программы, но с нововведениями в рамках различных профессиональных и научных статей о так называемых дидактиках гражданственности, не может рассматриваться как косвенное развитие профессиональной дидактики философии. В этой статье мы выделили несколько компонентов, необходимых для решения почти критического состояния дидактики философии в Словакии. Возможно, в ближайшие годы они решатся.

Статья подготовлена в рамках грантового проекта IG-KSV-01/2020-12-33/IP.

Список використаних джерел

1. Амброзы М. 2015. Работа с текстом в преподавании философии, В кн .: Социальное послание Иоанна Павла II. для современного мира: 1989, 25 лет спустя ..., Ружомберок, Вербум, ISBN 978-80-561-0246-6, стр. 166–171
2. Амброзы М. 2016. Важность творческого письма в дидактике философии, В: Новое социальное образование человека IV: Духовные, антропологические, философские, психологические и социальные аспекты терапии, образования и консультирования сегодня, Прешов: Прешовский университет в Прешове, ISBN 978-80-555-1560- 1, стр. 254–260
3. Фуйрелова, А. 2002. Когда говорится о дидактике философии, In: Психософическая 33: философия в школе, философия в жизни. - Братислава: Универзита Коменского, ISBN 80-223-1665-2, стр. 193–197
4. Гондова, А. 2018. Материальные ресурсы на уроках философии // Качество жизни IX. Социальные и этические аспекты, Майнц: Logophon, ISBN 978-3-936172-55-3, стр. 21–24

5. Йонашкова, Г., Ломницкий, И., Преданцзыова, Л., 2018. Дидактика социальных наук по предметам, гражданскому и этическому воспитанию. Нитра: УКФ, ISBN 978-80-558-1288-5, стр. 131
6. Полачко, Й. 2019. Несколько замечаний о роли гуманитарных наук в информационном обществе, В: Высшее образование в современном обществе, Кошице: Технический университет Кошице, ISBN 978-80-553-3517-9, стр. 122-131
7. Полачко, Й. 2020. Кризис Covid-19 как возможность. Изменение мышления и адаптация образования. В: По образованию для перспективного применения (мотивация, компетенции, адаптация, рынок труда), Кошице: Технический университет Кошице, ISBN 978-80-553-3654-1, стр. 141-148
8. Преданцзыова, Л., Йонашкова, Г., 2019. Актуальные проблемы дидактики гражданского общества, В: Инновационные тенденции в дидактике профсоюзов, Нитра: УКФ, ISBN 978-80-558-1408-7, с. 349–355
9. Стебница, А. 2012. Развитие грамотности чтения в классе философия. Подготовка учеников к УФИЦ МС, Прешов: Методико-педагогический центр, стр. 34
10. Шебен Затькова, Т., Мариницова, П., 2018. Экологическое и экологическое образование как часть устойчивого развития, В: Журнал славянских педагогических исследований 7 (1), с. 22–40
11. Шух, Й., 2003. Избранные задачи из преподавания философии. Прешов: Методико-педагогический центр, с ISBN 80-8045-274-1, стр. 79

Едемова Д. С.

магістр педагогіки,

викладач англійської мови

Аллен Хоус Публік Скул, Канпур,

штат Уттар-Прадеш, Індія

Edemova D. S.

Master of Pedagogy

Englishteacher

Allen House Public School Kanpur,

Uttar Pradesh state, India

THE SPIRITUAL FORMATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL

A comprehensive substantiation of the problem of the spiritual formation of students in the educational process of primary school has been made, the structural and functional model of the determined process has been developed and tested.

The analysis of the status of the students' spiritual formation problem in the domestic pedagogical theory and practice shows that this problem has not yet been disclosed in the context of the tasks of scientific and pedagogical research.

Approaches to the definition of the essence of the concept of «spiritual values» have been updated, which made it possible to interpret it as a certain degree of unity of the spiritual and moral properties of the individual, which are manifested in the

subject-subjective and intercultural relations, direct, orient, and regulate the relations of people. They act in the harmonious unity of man with himself, with other people, nature, society.

It has been proved that the student's age is optimal for the development of person's consciousness value and semantic structures and is characterized as the final stage of preparation for starting an independent professional activity. At this age, moral instincts appear in the future as value orientations in the practice and behavior of the individual. It is at this age that the role of persuasion and responsibility for life choices and his own value orientations grows, such qualities as purposefulness, determination, perseverance, self-dependence, self-starting, ability to control oneself, are being strengthened, and the interest in spiritual and moral problems is being increased.

The content structure of the student's spiritual values, which includes cognitive, emotional and value, praxical components, has been substantiated.

It was found out that the high level of formation of the motivational and value component ensures the full functioning of spiritual values. At the same time, subject to the students' enormous knowledge (cognitive components) acquisition, their ability to self-dependence and creativity, modeling the situations of interaction, variability of behavior can significantly decrease.

Criteria and indicators of the spiritual formation of students have been developed, four levels of their formation (high, sufficient, average, low) have been highlighted.

According to the results of the ascertaining stage of the study, the analysis of the formation of the basic components (cognitive, emotional and value, praxical) of the spiritual values of the students of higher educational institutions has been conducted.

According to the results of studying the experience of extracurricular activities of a higher educational institution, it is concluded that the organization of the educational process is not always focused on creating conditions for self-development, self-identification of the student's personality, realization of his natural instincts and abilities, his spiritual formation.

There has been developed a structural and functional model for the formation of the student youth's spiritual values in the educational process of a higher educational institution, the main components of which are reflected in the target (purpose and task), theoretical and methodological (methodological approaches, principles), content (components of the phenomenon «spiritual values of the individual»), technological (pedagogical conditions, forms, methods, means of forming spiritual values of students), effective (increase in the level of formation of spiritual values of students) blocks.

The developed structural and functional model for the spiritual formation of students in the educational process of a higher educational institution reflects the necessity of realization of the goal, taking into account the principles of education and upbringing. The model contains tasks, content components, functions, technological support, pedagogical conditions. It has been revealed that the successful spiritual formation of students is carried out under the following conditions: formation in the student group of the educational environment, which activates students' learning of spiritual values; optimization of spiritually directed educational activity of students; pedagogical support of students in moral self-determination, revealing spiritual values.

It has been proved that the forms and methods of spiritual formation have social control and practical approach, providing methods of interaction between teachers and students, determining to what extent the students participate in the educational process and the time interval of its implementation. The forms of formation of spiritual values have been systematized on the following basic features: the content and pedagogical efficiency in the development of the cognitive, emotional, value and praxical areas of students; theoretical and practical significance for the formation of optimal models of relations in the system of «teacher, supervisor - student - student collective»; self-dependence and activity of students; place and share of application in the educational process; time interval of implementation. Forms of spiritual formation of students in the educational process of a higher educational institution are classified as follows: theoretical training (lecture, seminar, special course, conference, coterie, club communication, etc.); combined training (club activities, self-study, co-lecture, interlecture, training course, conference); educational and practical (communicative and activity, role-based, socio-dramatic, business game, trainings, brain-ring, press conference, excursion); practically mass (competition, holiday, evening of questions and answers, Club for the Funny and Inventive, tournament on preferences); project, socially useful (in the form of a volunteer movement) activity.

The basic methods aimed at the spiritual formation of students include drawing up individual programs of personal growth, self-presentation, development and protection of creative projects, Socratic dialogues, discussion swings, solving individual and value problems («angles», «snowballs», «graffiti») , exercises.

It has been proved that a special course «Spiritual values of the person: ways of formation» has significant potential for the process of forming the spiritual values of the students, since it creates the optimal conditions for the integration of knowledge about spiritual values with improving the skills and abilities of students.

The essential structural elements of the model for the spiritual formation of students are the organization of methodological work with teachers, supervisors in order to increase their competence regarding the spiritual formation of students.

It has been established that the process of spiritual formation of students is determined by the regularities of individual, mental development of the student and is effectively carried out subject to aiming of classroom work and extracurricular activities to develop cognitive, emotional-value, praxical spheres, but the motivational-value component is the key in the content structure. In view of this, classroom work and extracurricular activities should have a value-oriented character and be implemented on the basis of the subject-subject interaction of participants in the educational process. Successful formation of spiritual values is possible provided that the modeled pedagogical forms of interpersonal interaction are introduced into the educational process, which, through real experiences and search activity, would encourage students to consciously identify spiritual values in their daily lives; developing spiritual formation techniques among teachers, supervisors through purposeful theoretical and methodological training, scientific and methodological support of the educational process.

The results of the ascertaining stage of the experiment indicated an inadequate level of formation of the components of spiritual values among students. It was found that students lack knowledge about the spiritual values of the person, the peculiarities of relationship. Expressing their spiritual values in the relationships is not always motivated by their internal need, many of them lack the skills of self-regulation of emotions, skills of dignity, responsibility, tolerance, charity, self-sufficiency.

Studying the state of educational work in a higher educational institution revealed significant disadvantages in its conducting: most teachers do not determine the level of education of students, their individual characteristics, conduct educational work without analyzing the results; they often focus their attention on obtaining formal performance indicators rather than on the formation of students' spiritual values, the development of the need for adequate self-expression, self-affirmation, showing their individuality, creative potential in educational, social activities; it has been observed that teachers and supervisors focus too much on organizational issues, rather than on the development of amateur activity and initiative of boys and girls. The interaction of the teacher, the supervisor and the students is based, for the most part, on the object type, and not on the basis of cooperation and cocreation. The revealed shortcomings are a prerequisite for the organization of special educational work aimed at obtaining by students knowledge about the essence and peculiarities of the spiritual values of the individual, developing their value relation to this integral personality formation, developing skills of dignity, tolerance, responsibility, charity, self-sufficiency, optimizing relations in the system «teacher, supervisor - student».

The comparison of the results of the ascertaining and control stages of the experiment showed positive changes in the characteristics of the spiritual values of the students of experimental groups, namely: in the cognitive, emotional-value, behavioral spheres, in indicators of levels of the formation of spiritual values, and, therefore, confirm the effectiveness of the proposed model for the formation of the spiritual values of the students and pedagogical conditions (the design of the spiritually directed content of students' training in higher education institutions; student group's educational environment formation, which activates the learning of spiritual values by students; the pedagogical support of students in moral self-determination, expressing spiritual values.

Effectiveness and pedagogical efficiency of the developed content, forms, methods, means, pedagogical conditions as components of the model of formation of spiritual values of students of higher educational institutions have been proved by quantitative and qualitative changes in the formation of spiritual values of students. Indices of the formation of the investigated quality in experimental groups at the control stage of the study significantly exceed the indices of control groups of students and are several times higher than the corresponding indices obtained at the stage of the study. To assess the effectiveness of the research we need to increase the number of students of experimental groups with high and sufficient levels of the formation of the praxical component, which at the ascertaining stage was the least developed.

Using correlation analysis it was determined that the indicators of the praxical component of spiritual values (activity in establishing positive relationships with others; observance of spiritual and moral norms, rules of conduct in relations with people; identification of spiritual values; formation of moral and spiritual qualities) are related in a statistically significant way to the characteristics of the cognitive component (students' knowledge of the essence of spiritual values, mechanisms of their expression), motives of behavior, empathy. The study of the correlates of spiritual values makes it possible to determine the system of characteristics, the development of which helps to actualize the student's orientation towards another person, to promote its successful spiritual growth.

The analysis of the results of research and experimental verification of the effectiveness of the formation of the investigated personality education of students of higher educational institutions confirms the pedagogical expediency and effectiveness of a well-founded and implemented model of the formation of spiritual values of students.

The essence and content of the concept «students' spiritual values» have been specified as an integral personal formation aimed at other people (dignity, responsibility, tolerance, charity, self-sufficiency), which makes their behavior

constructive and ensures the possibility of realizing the subject-subject interaction, adaptation and self-realization of the individual in society.

The conceptual foundations of the spiritual formation of students of higher educational institutions, which are based on the ideas of systemic, axiological, polysubject and competence approaches, have been defined.

The results of the study will be useful for university lecturers, group supervisors, student self-government coordinators, deputy heads of faculties (institutes) of education, youth workers' organizations, researchers in the field of humanities.

Reference

1. Blesch, P. (2013) *Spiritualityinnursingeducation: Preparingstudentstoaddressspiritualneeds*. (Ph.D.) CapellaUniversity, Capella.
2. Bradley, C. (2011). *Aninquiryintorelationshipsbetweenspiritualityandlanguagepedagogy*. (Ed.D.), TempleUniversity, Temple.
3. Cabrera, M. (2015). *A publicfour-yearinstitution'seffortstoaddressstudents' spirituality*: Ed.D. (CaliforniaStateUniversity), California.
4. Commissionstaffworkingdocument (2005).
5. Demirian, S. (2010). *Foundationsofcollegesuccess: A qualitativestudyofstudents' perceivedvaluesof a first-yearseminar*. (Ph.D.). UniversityofRochester, Rochester.

Карам А.

*доцент (помічник лектора)
кафедри художньої освіти
факультету образотворчого мистецтва
Мосул університету, Ірак*

Karam A.

*Associate Professor (assistant lecturer)
Department of Artistic Education
Faculty of creative arts
Mosul University, Irak*

SOCIAL EDUCATION STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL BY MEANS OF DESIGN ACTIVITY.

In the scientific research the necessity students social education has been justified, the algorithm of this process and its peculiarities have been characterized. The essence of social education under the conditions of extracurricular activities and the ways to realize it by means of design activity have been formulated.

It has been defined that *social education* is a purposeful process of mastering a certain system of knowledge, norms, values, relations, behaviours, that enables a

person to function as an integral member of the society, community, group, in which a certain type of a personality is formed. This personality has gained some social experience and can interact with other people, adapt to certain social roles and patterns of social position manifestation.

The *aim* of social education has been defined: to form sociality as an integrated feature of a personality. Social education functions as a means to create comfortable space, which allows to realize personal potential of students involvement in the process of designing life plans and projects of one's life activities.

The connection between the *forms* of social education and the respective aim, content and features of students involvement in the real interaction has been revealed. They are combined in three groups: 1) socially important activities; 2) the ones aimed at personal features development; 3) and the ones with leisure time activities dominating.

The *directions* of social education as certain kinds of activity have been outlined. They reflect: strengthening of educational (pedagogic) character of learning, creation of educational (pedagogic) systems in educational institutions; making the environment pedagogic; deployment of leisure time, club and amateur activities; stimulation of social-educational activity of new youth associations; realization of democratic potential in educational institutions; expansion of institutions and substructures network to realize youth interests and needs.

The *functions* of social education in a higher education establishment have been clarified: value-orientational, communicative, actualizing, organizational, pragmatic, social-pedagogical.

It has been proved that due to realization of certain types of activities and search of new forms of social-educational work the essence of functions complies with the aims of education in extracurricular activity, which are always pedagogically motivated and justified. *Extracurricular activity* has been analysed as the conditions under which social education is realized. Among them there are variative education realization, free choice of kinds and forms of activity that "levels" students starting opportunities, students choice of individual trajectory of education, which provides "the situation of success", contributes to educating the skill to be a competitive organizer of educational work in different social-educational institutions.

In the dissertation the algorithms of social education process have been elaborated and described, the *structure and forms* of students extracurricular social-educational activity have been justified: the first one is socially important activities (for example, creation of "Design school" in the boarding school type-like institutions, mobile exhibitions of students works, charity events, etc.); the second one is about such forms which provide personal features development (for example, the business game "The Presentation of Original Works", the discourse "the Right of

the Beautiful to Exist”, the project “Let’s Create a World of the Beautiful”); the third one is about forms among which leisure time activities dominate (the program “Design and Fashion”, the competition of works of art, a city tour in search of the beautiful, writing scripts and their realization, etc.).

The author has revealed the meaning of the concepts “*design*” and “*design activity*” as means of pedagogical influence on students, as mechanisms to expand the sphere of their creative activity in the process of social education. *Design* is a creative activity that needs organized subject-spatial environment, makes mediated influence on a human behavior model, on the process of person’s self-identification, on formation of value orientations. It is an aesthetic activity the essence of which is manifested in the realization of person’s aesthetic orientations and social values. It is an integrated system of student’s preparation for creative activity, an orientation on self-realisation, creativity, problem-solving and creative thinking, the ability to operate in the changing world, it is creation of a new reality. The influence of design by means of design activity has been ascertained. *Design activity* is analysed as: the process of person’s world exploration, as an individual and collective way of an individual’s life activity, as a peculiar spiritual life system of society that unites social institutions, way of life, culture and needs; as a sphere of life activity in which inner world, person’s development have been formed.

On the basis of scientific literature analysis the necessity to form socially significant personal features has been proved. These features are reflected in the concrete indexes of the five criteria: 1) purposefulness (goal setting) – awareness and realization of educational tasks, the ability to define goals and tasks of design activity; 2) initiative (social activity) – orientation on active social-pedagogical activity, socially oriented use of design activity in educational process; 3) communicative potential (interaction) – command of means of communication, communicative culture, adequate intonation-emotional influence; 4) social responsibility – taking responsibility for the content and the quality of educational activity, independence in planning extracurricular activity and its stages in social education, defining the social role of every member of social-educational process; 5) social experience – command of methods and types of design activity with motivation and orientation on defining the aim, means and algorithm of education in different social-educational situations.

The algorithm to implement students social education has been suggested, which presupposes realization of three stages:

The first stage includes construction of extracurricular activity constituents, namely formation of knowledge, abilities and skills of social education due to students involvement in a workshop “My Choice”, participation in School of Self-Determination, in the elective course “Interconnection of Social Education and

Design-Art”, that provided lectures and practical classes to enhance independence in choosing forms, content and methods to achieve one’s own goals, interests and needs.

The second stage encourages students to choose forms of educational activity by means of design-art. Namely, every student had to decide which social-educational formation they would participate in: School of Cultures Dialogue, creative workshop, the club “Let’s Preserve Folk Traditions”, Design School, School of Arts and Crafts, etc. In addition, every educational formation and every form of social education clearly guided students to show initiative, independence, responsibility, eagerness to make decisions in the process of social-educational programs realization.

The third stage of students social education in extracurricular activity was rather complicated and multifaceted. That particular stage reflects the peculiarities and the essence of social education in practical activity, which was facilitated by “the augmented field method”. It provided the possibility to involve students in independent pedagogical tasks solving in different spheres of life activity (elaboration and realization of the project “Our Life and Art of Design”, creative ideas fair, a social project “A Pearl from your Chest”), students active participation in social events (“Spiritual Treasures of Our Nation”, “Gift People with Joy”, “Chariot for a Soldier”).

For the purpose of students individual creative development the social-educational program has been implemented in the process of educational activity in the general educational institution and “the map of personal development” has been realized: the workshop “Skillful Hands”, “The Golden Egg”, the debate club “Your Nation’s Culture”, the puppet theatre, etc. have been created.

Students were being taught and their activity as educators and designers was being corrected at the same time. Common activities of different social-educational university formations were planned, which made it possible to realize different projects on students scripts: Flower Festival, World of Fairy Tales, “Culture Heritage – to Remember on One’s Way”, exhibitions, creativity competitions, etc.

The formation experiment was carried out in 2017-2018 in National Pedagogical Dragomanov University on the basis of three faculties: Faculty of Philosophy of Education (Specialty “Design”), Faculty of Pedagogy and Psychology (a teacher of primary school and fine art), Faculty of Social-Economic Education (educational program “Social Pedagogy”). The experimental group consisted of 118 students, the test group consisted of 101 students.

According to the determined stages, directions, goals, tasks and indexes of the five criteria of students social education *pedagogical conditions* have been suggested. They allow to achieve the goals of social-educational work in extracurricular activity: a) presence of the object of social-educational activity; b) presence of the subject of

pedagogical activity; c) common creative activity of the project or program participants; d) manifestation of the object's positive attitude to extracurricular social-educational activity; e) management of social-educational activity, relations, environment, coordination and correction of teachers and students activities; f) transformation of students extracurricular social-educational activity into "a personal necessity".

The implementation of students university social education algorithm gave the opportunity to assess effectiveness of the set of forms, content, ways and methods, as well as pedagogical conditions for their realization; to systematize methodology materials for social-educational programs and projects in order to realize them in educational institutions of different levels.

In accordance with the results of formation experiment in the experimental group compared to the test group the increase of high level of social education indexes according to the five criteria by 28,16% was recorded.

The results validity was verified using the adapted method of V. Slaktionin according to three parameters of average value: personal education (has changed from 4,9 to 8,1), theoretical support of social education (has changed from 4,12 to 6,1) and operational-active aspect (methodic) has shown changes in social education from 3,16 to 7,61.

The author has elaborated learning and teaching programs for social-educational work with different categories of participants: the teacher resource book "University Students Social Education by Means of Design Activity", which includes basic theoretical principles, a complex of diagnostic methods and a set of scripts for social education events using design-art (game apps, a training "From a Game to Experiencing Creativity", a teaching program "Students Ethnic-Cultural Education", the scripts "Ukraine – my Homeland", "Chornobryvtsiv Nasiyala Maty (Mother has planted marigolds)"), which demanded students skills of decorating the surroundings, designing clothes for the participants, presenting design-image of particular event participants. Teaching and learning materials for bachelor students have been suggested (specialties "Social Pedagogy", "Design", "Primary School Teacher"), as well as materials for university courses "Methodology of Educational Work"; "Artistic and Applied Activity" and "History of Social-Educational Work". Diagnostic toolkit to analyse professional training of students to work as qualified professionals according to educational program "Social-Educational Work with Children and Youth" has been form and tested.

Reference

1. Lappo V.V. Technology of attraction of filmartworks in the spiritual values education process of high school students // *Pedagogika* Vol. 127. No. 3, 2017. P. 23–31. (Видання індексується у наукометричній базі Scopus)
2. Lappo V., Ternopil'ska V. Psychological mechanisms and pedagogical factors for the development of empathy in the college students // *IJPINT* 2018; 5 (2): P.102-111.
3. Liu Sin. Social upbringing of university students as a complicated and multi-faceted process. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2019. Vol. 8 (October/December). No. 4. Pp. 329–337. 2019.12.24
4. Liu Sin/ Social upbringing of students as theoretical and practical problem/ Topical questions of contemporary science/ Aspects Publishing, Taunton, MA, United States of America 2017. C. 447-452.

Prystupa Ya.

graduate student of the Department of Pedagogy
Kryvyi Rih State Pedagogical University
Kryvyi Rih, Ukraine

WIDE APPROACHES TO INTERPRETATIONS OF BASIC CONCEPTS OF GENDER TERMINOLOGY

Following the history of the formation of the terms "gender", "gender equality" we have the opportunity to identify their synergistic relationship with the progressive trends of modern social evolution, the transition to a modernized level of development, which begins with the disappearance of bipolar world order. groups.

Basic in gender theory are the concepts of "sex" and "gender".

Sex is associated with biological features, the reproductive system, the chromosome set, it is sex is an anatomical difference by which people are defined as male or female. Biological sex is given to a person from birth, while gender is a socially conditioned construct caused by the evolutionary tendencies of the culture of a society in a certain historical period. Thus, gender is interpreted as a social sex that forms behavioral, psychocultural and other differences between men and women [3].

In everyday understanding, gender has certain external indicators / features: hair length, body structure, voice, style and color of clothing, patterns of behavior arising from "biological traits". For today's society, a woman-policeman, a woman-diver, a man-educator in kindergarten or a man with long colored hair or in bright clothes is no longer a social phenomenon, but the society still reacts sharply to the "unusual" choice of people of one sex or another. because they don't meet the social characteristics and expectations that were traditional, and therefore acquired

stereotyped characteristics. It is the social roles and characteristics that are expected of women and men that are considered gender stereotypes. However, "gender" asserts the possibility of one's own, free expression of one's own preferences regarding appearance or social realization [2].

Today, Article 3 of the Council of Europe Convention on the Prevention of Violence against Women and Domestic Violence provides an international legal explanation of gender - socially established roles, behaviors, activities and characteristics that society considers appropriate for women and men. It should be noted that in European conditions, gender focuses on women's issues. In Ukrainian law, the term "gender" is virtually absent despite its widespread use. Therefore, we emphasize the incorrect identification of gender with a person's gender and / or sexual orientation.

Historical discourse allows us to trace the difference between women and men a hundred years ago and today. In 1915, women in many countries (including the United States and France) didn't have the right to vote. But now they not only vote, but also hold senior positions and have high ranks in public and private structures. Yes, we can name German Chancellor Angela Merkel, the first Prime Minister in the history of Finland Sana Marin, the Prime Minister of India Indira Gandhi, the first woman general in the history of the Armed Forces of Ukraine Lyudmila Shugaley. A significant number of girls and women study and work in STEM specialties, choose careers in the security and defense sector, which have always been considered purely "male" and some positions in which they were officially banned from being held by women until September 2018. At the same time, a man who is on maternity leave and / or doing housework is no longer new. This indicates a constant social transformation in which a person has the right to self-expression, his interests and aspirations are realized regardless of gender, belonging to certain groups [1].

The enduring concept of biological determinism continues to be used today as an argument for the sustainable division of social roles between women and men, driven by the notion that a woman, especially a mother, responsible for children, family and life, has a gentle and compliant nature. work, women - incompetent water. Instead, a man should be focused on career development, his main function in the family is financial support, he should show his own strength and hide his emotions, and so on. The use of such stereotypes is the cause of many problems that affect not only the professional development of the individual, but also the quality and life expectancy of women and men, girls and boys, the most common are shown in the table.

Consequences of gender stereotypes: problems of women / men

Woman	Man
<ul style="list-style-type: none"> - women who have children and have been on maternity leave lose competitiveness in the labor market, which leads to the impoverishment of families; - women make up the majority of labor migrants from Ukraine; - 42 women took part in the peacekeeping contingent of Ukraine abroad: 5 officers, 2 ensigns, 35 sergeants and soldiers; - women suffer more from domestic violence (90% of victims of violence are women) 	<ul style="list-style-type: none"> - life expectancy of men in Ukraine is on average 10 years less than that of women; - men have a higher mortality rate than young women; - suicide as a phenomenon in Ukraine is more typical for men; - alcoholism is 6 times more common among men than among women; - Three times more men with AIDS.

The issues outlined above are not exhaustive, as the whole spectrum cannot always be identified due to their latent nature. To do this, it is necessary to analyze the situation through the so-called "gender glasses", which makes it possible to take into account the needs of both sexes. This approach to the analysis of all processes helps to trace the destruction in order to decide on the elimination of discrimination. However, we are convinced that the introduction of gender equality is a key condition for positive changes in society, its socio-economic development, the realization of human rights and personality, which is the key to effective solutions to existing problems and strengthening national security.

References

1. Bacchi L. The Politics of Affirmative Action. "Women", Equality and Category Politics. London, 1996.
2. Clayton S., Goshy E. Justice, Gender and Affirmative Action. Ann Arbor (Mish.), 1995.
3. Major Problems in American Women's History. Documents and Essays. New York, 1989.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Величко О. І.

*асистент кафедри педагогіки та методики
початкової освіти Чернівецького
національного університету
імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДЕРЖАВИ І СУСПІЛЬСТВА

Процес становлення незалежної демократичної України з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає всебічне утвердження в суспільному та індивідуальному бутті цивілізованих норм життя на основі загальнолюдських цінностей та духовних моральних і культурних засад життя українського народу. Тому мета сучасної української школи – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й виховувати громадянина, патріота, національно свідомою особистість, яка цінує і красу рідного краю, шанобливо ставиться до культури свого народу, до представників усіх національностей, які проживають в Україні [3, с. 4]. Виходячи із напрямку та основних цілей, визначено основні завдання, які мають бути реалізовані з дітьми різних вікових категорій. Зусилля педагогів молодшої школи спрямовані на формування основних понять про народ, націю, суспільство, державу. В основній школі акцент ставиться на виховання потреби у збереженні і примноженні духовного й матеріального багатства українського народу. У старшій школі вчителі формують у своїх учнів активну громадянську позицію та відповідальність за долю України [4, с. 115].

Найважливішим у роботі вчителя вважаємо цілеспрямованість, систематичність і послідовність, а також відповідність змісту та формам виховної роботи, вимогам сьогодення та потребам сучасних школярів. Останні десятиліття у педагогічній літературі неодноразово піднімалося питання так званої «шароварної» виховної системи, як неефективної, а часом і згубної для формування істинного патріота України. Проте формальне і масове захоплення такими формами роботи з школярами все ж відіграло свою роль у сучасній педагогічній практиці, адже, що важливо для формування істинно цінних методів та програм, це спонукало багатьох теоретиків і практиків до жвавої дискусії, виявлення і поширення перспективного досвіду, створення систем,

програм, клубів, громадських об'єднань та творчих груп, які мають на меті вироблення шляхів ефективного та змістовного виховання патріота цивілізованої демократичної України [5, с. 8]. Всі ми переконані, що цінніше ставлення особистості до суспільства і держави виявляється не лише у зачаруванні красою поезії Шевченка чи різнобарв'ям українського національного костюма, а у національній самосвідомості, правосвідомості, політичній культурі та культурі міжетнічних відносин.

Національна самосвідомість – це особиста ідентифікація зі своєю нацією, віра в духовні сили та майбутнє, воля до праці на користь народу, усвідомлення моральних та культурних цінностей, знання історії, звичаїв, обрядів, символіки; система вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією; це усвідомлення спільності власної долі з долею Батьківщини, необхідності досконалого володіння українською мовою.

Домогтися визначених завдань можна лише колективом однодумців, що має чіткі орієнтири, досвід і бажання працювати у цьому напрямку, а також прагнення до співпраці з позашкільними закладами, громадськими організаціями, батьками вихованців [2, с. 46]. Практична реалізація змісту роботи з формування у школярів ціннісного ставлення до суспільства і держави здійснюється через:

- удосконалення фахової майстерності педагогів;
- впровадження сучасних методів виховної роботи;
- забезпечення єдності теми і змісту діяльності;
- організацію тісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Сьогодні нескладно знайти сценарії заходів на тему патріотичного виховання, не викликає проблем пошук тематики заходів та адрес передового педагогічного досвіду. Проте, як свідчить практика, не завжди зміст і форма цікаві дітям і мають підтверджену ефективність. Саме тому перед нами постає питання вибору таких підходів, які б мали практичну цінність.

Найефективнішими, як показав досвід, сьогодні є проектні технології виховної роботи та організація виховної діяльності через КТС. Розмаїття проектів, як технології, дозволяє забезпечити посильну, неформальну участь кожної дитини у колективній справі, а часто й залучити її до реалізації ціннісної індивідуальної діяльності. А методика КТС сприяє як формуванню інформаційної культури й забезпеченню знань, так і конкретних компетентностей, які виявляються у переконаннях, діях, вчинках. Маємо позитивний досвід реалізації довготривалих проектів у школах «Доля моєї Батьківщини в долі моєї родини», «Історія рідного краю в історії моєї вулиці», «Видатні люди мого краю», «Моя країна – моїми очима», «Перлини народної

мудрості» та інші. Ефективність методики КТС засвідчена такими загальношкільними святами, як «Запрошуємо на ярмарок», «Свято гарбузової каші», «Борщ – смачний улюбленець українського народу», «Свято рідної мови, «Як на Масляну у нас...» [1, с. 24].

Принциповими положеннями методики КТС при формуванні ціннісного ставлення до держави та суспільства є:

- соціальна спрямованість діяльності – вся колективна творча діяльність, спрямована на покращення розвитку своєї школи, на турботу про громадян (людей похилого віку та інвалідів), які її потребують, на відкриття невідомої сторінки історії, на турботу про куточок природи. Це все забезпечує залучення дитини до створення умов, у яких вона живе і в яких відбувається її громадянське становлення;

- демократичні стосунки – тільки в атмосфері доброзичливих, щирих, демократичних стосунків з дітьми збуджується інтерес до спільної діяльності. Такі стосунки не виключають вимогливості, але змінюється її характер – вимоги ставить не особисто педагог, а сама справа до всіх його учасників. У такий спосіб відбувається підготовка дитини до майбутньої діяльності, її орієнтація на поліпшення свого мікросередовища;

- розподіл колективу на мікроколективи – творчі групи, мікроколективи є або постійними (у межах одного класу), або тимчасовими (міжкласні або групи у класі). Основа розподілу – за інтересами, за бажанням, за місцем проживання.

- чергування творчих доручень (ЧТД) – періодичні перевибори органів учнівського самоврядування, чергування (обмін) постійними справами-дорученнями між мікроколективами (через визначений проміжок часу) і таке планування діяльності, за якого кожен із членів колективу обов'язково входить в одну з рад справи, є його організатором. КТС виключає розподіл колективу на актив і пасив. Усі «командирські» пости – почергові: сьогодні – ти, завтра – я, але завжди разом, за все – відповідаємо. Дана методика допомагає формувати свідомого, активного громадянина держави, який неформально вболіває за долю свого колективу, всієї громади, держави в цілому.

- розмаїтість діяльності – колективні творчі справи дозволяють комплексно вирішувати завдання патріотичного виховання школярів.

Сприяє підвищенню ефективності патріотичного виховання тісна співпраця з батьківським активом. Практично це реалізуємо через спільне проведення заходів, вивчення в рамках «Клубу молодих батьків» традицій української етнопедагогіки. Грамотне педагогічне керівництво дозволяє активізувати і стимулювати патріотичне виховання в сім'ї, громаді. Останніми

роками прослідковується тенденція до підвищення ролі навчальних закладів на селі як соціокультурних центрів. Тому використання потенціалу закладу не тільки як освітньої установи дозволяє нам максимально залучити можливості для формування у підростаючого покоління свідомого ставлення до держави і суспільства. Постійне оновлення структури учнівського та державно – громадського самоврядування – це ще один важливий чинник успішності роботи, забезпечення її результативності [2, с. 45].

На жаль, немає чітких критеріїв чи загальноприйнятих методик визначення ефективності роботи з патріотичного виховання. Має пройти багато часу, перш ніж ми пересвідчимося у правильності обраних нами напрямків та методів, які знайдуть своє вираження у тій життєтворчості, яку вибудовуватимуть наші випускники, все ж можна зробити висновки про те, що дитина з переконаннями про велич і красу рідної мови, багатства культурної спадщини, необхідність вивчати і примножувати славу рідного народу, бути активним творцем його добробуту – нехай маленький, але все ж патріот своєї Вітчизни. А саме такими є наші учні. Тому можна зробити висновки про те, що ефективною є та робота, яка:

- задовольняє потреби дитини у пізнанні і розумінні цінності своєї країни;
- відповідає віковим особливостям вихованця і є змістовною, корисною, цілеспрямованою та розвивальною по суті;
- сприяє співпраці досвідчених і мудрих, творчих і наполегливих педагогів-однодумців;
- спрямована на потенційні можливості сім'ї, навчального закладу, громади, соціуму.

Список використаних джерел

1. Бартош В. Ціннісне ставлення особистості до рідного краю як психолого-педагогічна категорія. *Сучасна школа України*. 2016. №10, С.23-25.
2. Боришевський М. Праця у становленні громадянина: Для Вас, батьки. Початкова школа. 2017. №2. С. 44-48.
3. Магдик О.О. *Громадянська освіта і патріотичне виховання в сучасній школі*. Виховна робота в школі. 2015. № 1, С.4.
4. Тарасенко Г.С. Організація естетичного сприймання природи учнями початкових класів. Київ, 2002. С.156
5. Хроменко І. Використання методу проєктів у навчально– виховному процесі. *Сучасна школа України*. 2019. №8, С.8-9.

Гринишин Д. С.
*магістранта 1 року навчання,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Щодня ми спостерігаємо явища ігнорування моральних норм та стрімке зростання і збільшення форм проявів агресивності, жорстокості та насилля в шкільному середовищі. У педагогічній практиці асоціальна поведінка та агресивні дії стали провідними елементами сучасної реальності, з якими педагогам та психологам з кожним днем доводиться все важче працювати та шукати нові ефективні шляхи вирішення даної проблеми. Підвищений рівень проявів агресивної поведінки дітей у сучасному світі не є новим та рідкісним явищем, і якщо ще декілька років тому світ вражали випадки агресії зі сторони підлітків, то сьогодні в учнів початкових класів агресивні дії та аморальна поведінка вже досить поширене явище. Молодший школяр активно збагачує свій «багаж» поведінкових норм криками, роздратуванням, гнівом, забіякуватістю та впертістю, які є вихідною ланкою до формування агресивної особистості. Та не завжди батьки та освітяни реагують на таку поведінку дітей, помилково вважаючи її проявами адаптації. Та шляхом ігнорування проблема не усунеться, вона навпаки загостриться і набере більш масштабних обсягів та жорстокіших проявів. Адже зі вступом дитини до школи збільшується кількість труднощів та стресових ситуацій, з якими вона може зіткнутися протягом усього шкільного життя. Вкрай важливо навчити дитину адекватно реагувати на різні конфліктні ситуації, так як у школі вони виникають через дрібниці: випадково штовхнув, наступив на ногу, взяв зошит без дозволу, а спосіб вирішення таких незначних «проблем» зазвичай передбачуваний – застосування фізичної сили, лихослів'я, бійки, що стали вже звичними явищами у школі. Така поведінка зустрічається у досить ранньому віці, що викликає випробування батьківському терпінню та створює напругу у відносинах з однолітками та педагогами.

Проблема конфліктів в молодшому шкільному віці не є типовою і нормативною, оскільки сам по собі молодший шкільний вік не є конфліктним. Проте, коли прояви конфліктності мають місце, через непокору, дратівливість, неприйняття дорослого, погіршення навчальної мотивації, зниження пізнавального інтересу, то це може слугувати серйозною підставою для шкільного психолога, педагогів і батьків про зміну в поведінці і психоемоційній сфері дитини. Часто, приховані у школі за маскою соціальних норм, такі

конфлікти можуть проявлятися вдома між батьками і дітьми. Доречно згадати, що такі прояви конфліктів знайшли своє відображення у працях таких дослідників як: А. Варга, Н. Вітюк, Т. Говорун, В. Столін, О. Качмар. На думку дослідників, міжособистісний конфлікт може по-різному впливати на особистісний розвиток дитини: від порушень взаємостосунків з оточуючими людьми, затримки процесів соціалізації до переходу на інший, більш якісний щабель розвитку.

Саме поняття «конфлікт» означає зіткнення різноспрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів окремих індивідів чи груп. Відомо, що конфлікт завжди базується на суперечностях, які протистоять інтересам однієї з сторін. Конфліктними ситуаціями в молодшому шкільному віці можуть бути: постійна занятість батьків, проблеми з навчанням, непорозуміння в шкільному колективі, деструктивні взаємини в сім'ї, зростання стресових ситуацій, вплив деструктивної поведінки батьків, вплив наслідків пандемії та ін. Крім зовнішніх чинників можна виокремити специфічні психологічні чинники, які спричиняють конфліктну взаємодію: тип сімейних стосунків, різні погляди батьків на виховання, вікові кризи сторін, особистісні властивості батьків (консервативність, авторитарність, домінантність у відносинах, гіперсоціальність тощо). На нашу думку налагодження стосунків батьків з дітьми, встановлення довірливої атмосфери сприяють зниженню конфліктності, розвитку особистісних якостей дитини, покращенню соціальної адаптації в шкільному колективі, засвоєнню моральних норм, покращенню психічного здоров'я дітей. Таким чином, проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що прояви конфліктності в молодшому підлітковому віці носять ситуативний характер і тільки за несприятливих обставин, за умов відсутності психологічної допомоги можуть стати стійкими психологічними новоутвореннями, які вимагатимуть психологічної корекції.

Незалежно від особливостей основного порушення у стосунках «батько-дитина», батьки, які звернулись до психолога, як правило, займають хибну батьківську позицію, тому їхні стосунки з дітьми неефективні. Серед причин неефективного батьківського ставлення до дітей виділяють педагогічну і психологічну безграмотність батьків, ригідні стереотипи виховання, особистісні проблеми та особливості батька, які той використовує під час спілкування з дитиною, вплив особливостей спілкування в сім'ї на ставлення батька до дитини.

Таким чином, соціальна ситуація розвитку молодших школярів викликає нові потреби, інтереси, розширення кола соціальних контактів, зміну пріоритетів у спілкуванні. Разом з тим, вікові та індивідуальні особливості дітей не завжди можуть бути адекватно сприйняті дорослими, що провокує конфліктну ситуацію.

Список використаних джерел

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2002. 551 с.
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. Київ: МАУП, 2001. 96 с.
3. Гришина Н. В. Психологія конфлікту. СПб.: Питер, 2003. 464 с.
4. Скрентович Т.І. Педагогічні умови подолання агресивної поведінки учнів в освітньому просторі молодшого шкільного віку. /Дипломна робота на здобуття ОКР «Магістр». Івано-Франківськ. 2019. С.3.

Іванчук М. Г.

*доктор психологічних наук,
професор кафедри педагогіки
та методики початкової освіти,
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
Заслужений працівник освіти України,*

Токарь Н. І.

*студентка 3-го курсу факультету педагогіки,
психології та соціальної роботи кафедри
педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ПРИКЛАДІ ГЕРОЇВ КРАЮ

Українська держава сьогодні переживає складні часи. Події на сході країни впродовж останніх років переконливо доводять необхідність посилення виховання національно свідомих громадян, відданих патріотів Вітчизни, спрямованих на плідну працю в ім'я рідного народу. Патріотизм – це одне з найглибших почуттів, що закріплювалося століттями й тисячоліттями розвитку відокремлених етносів. Це соціально-політичне явище, якому притаманні природні витоки, власна внутрішня структура, що в процесі суспільного розвитку наповнювалася різним соціальним, національним і класовим змістом.

Вихованню у дітей і молоді патріотизму надавали першочергового значення відомі класики педагогічної науки Г. Ващенко, О. Духнович, С. Русова, І. Огієнко, В. Сухомлинський і ін. Проблему формування в учнів патріотичних почуттів, національної самосвідомості розглядають сьогодні І. Бех, К. Журба, С. Тагліна, Г. Васянович та ін.

Патріотизм формується з дитинства. Саме у дитинстві розпочинається тривалий процес пізнання – пізнання і розумом, і серцем – тих моральних цінностей, що лежать в основі моралі: безмежної любові до Батьківщини, готовності віддати життя за її щастя, велич, могутність, непримиренність до

ворогів Вітчизни. «Тільки на основі піднесення людиною почуттів патріотизму та поваги до національних святинь зміцнюється любов до Батьківщини, з'являється почуття відповідальності за її могутність і незалежність, збереження матеріальних і духовних цінностей, розвивається благородство і гідність особистості» – писав В.Сухомлинський.

Отож, важливим завданням сучасної школи є здійснення патріотичного виховання, пошук найраціональніших форм, методів, прийомів роботи, щоб доторкнутися до маленьких сердець, великих захисників майбутнього. Доцільною в цьому контексті є пошукова діяльність, яка є визначальною у Новій українській школі і стала провідною нашої дослідницької роботи під гаслом «Герої поруч. Що ми знаємо про них?»

Збирання та поширення фактів про українського військовослужбовця Ігоря Івановича Крисоватого, тепер вічного героя АТО, надихали нас і тих, хто допомагав нам у цьому. Про такого як він можна з гордістю сказати: «Згораючи сам – він іншим світив». Він – герой, справжній воїн із хоробрими серцем. 22-річний юнак, якому б тільки радіти життю, у пам'яті рідних, односельчан, у пам'яті буде тих, кого ми будемо навчати, бо саме його ім'я як героя стане прикладом для тих, кого захищав, заради кого віддав своє молоднече життя.

Де жив і вчився? Хто вчив бути героєм? І чи треба цьому навчати? Відповіді саме на такі запитання ми одержали від очевидців, хто навчав Ігоря, хто і досі з трепетом каже: «Ні. Ігор живий, він має жити».

Вчитель фізичної культури рідної школи хлопця Бабинського НВК І-ІІ ступенів імені Марії Вержак Микола Михайлович Тирон пригадує, що Ігор зарекомендував себе з хорошої сторони та поділився своїми спогадами про хлопця: «Я навчав Ігоря до 9 класу. Він був надзвичайно талановитим та здібним хлопцем. Здібності до спорту помітив одразу. Ігор брав активну участь у змаганнях як шкільного, так і районного рівнів. Був справжнім патріотом своєї справи».

Згадуючи про хлопця, вчитель відзначає, що Ігор був надзвичайно турботливим, завжди всім допомагав: «Я завжди підтримував зв'язки з Ігорем і після закінчення школи. Зустрічаючись з мамою Ігоря, завжди низько вклоняюся їй за сина, якого вона виростила справжнім чоловіком, патріотом своєї держави. Це був справжній герой школи, який став Героєм України. Я горджуся своїм учнем – Ігорем Крисоватим. Він назавжди залишиться у моїм серці та в серцях усіх односельчан, – з сумом сказав вчитель фізкультури».

Вчителька зарубіжної літератури Оріся Кейван, ствердно каже, що Ігорю у спадок від батьків передались велика працелюбність, порядність, відповідальність. Він завжди був готовий прийти на допомогу рідним, сусідам, однокласникам, учителям.

«Пам'ятаю репліку Ігоря, яку він кинув учням, почувши, що вони, жалкували, мовляв мало часу навчатимуться у відремонтованій школі. На що Ігор і сказав: «Не прийдеться довго навчатись вам в оновленій школі, це правда, не зовсім справедливо. Але тут буде набувати нових знань хтось інший: менший брат чи сестра, сусід, чи просто учень – саме для них ми і монтуємо нові парти», – говорить директор нині опорного закладу Карапчівського закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ст. Оксана Октавіанівна Мамінчук.

Минули роки. У світлих кабінетах за партами сидять справді інші хлопчики та дівчатка. Та як хочеться, щоб до класу зайшов той Ігор, який зі школярика став виструнченим юнаком, з твердою громадянською позицією, вірою у краще... Читаємо: Загинув за Щастя. Перехоплює подих: Не тільки за місто у Луганській області, а й за щастя сучасних і прийдешніх поколінь українців. Жити і творити заради когось – і навіть померти за Україну – було девізом його життя.

Класний керівник Ігоря, Іван Матвійович Вержак пригадує: «Ігор прийшов у 5-ий клас тодішньої Бабинської ЗОШ І-ІІ ступенів у 2002 році і він зростав на мої очах до 9-го класу. Цей хлопчина був безмежно цікавим, жвавим, енергійним, він не міг довго сидіти на одному місці. Викладав я українську мову та літературу. Ігор любив літературу, особливо захоплювався творами про війну, про її героїв. Але понад усе любив спорт, особливо футбол і волейбол, брав активну участь у шкільних, районних та обласних змаганнях. Я пишаюсь своїм учнем, але дуже шкодую, що його вже нема серед нас. Але він назавжди залишиться в моєму серці та в серцях небайдужих людей. Він віддав своє життя за нас, за друзів, за майбутнє, за Україну».

З великим смутком і тут же гордістю в словах слухаємо спогади сестри: «Уже з початку подій на Майдані Ігор не міг всидіти вдома. Агітував друзів, телефонував близьким: «Чому ви ще не тут? Яка може бути робота, коли вирішується доля країни?». А повернувся з Києва геть іншим – натхненним, пройнятим патріотичним духом, внутрішньо дорослим і серйозним. На це звернула увагу й Маринина подруга-волонтер Настя й..... безстрашним».

22 грудня 2014 р. біля Карапчівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів відбулася лінійка-реквієм пам'яті випускника цієї школи Ігоря Крисоватого. Цього дня, за ініціативи дирекції школи та за рахунок благодійних внесків жителів села на стіні школи відкрито меморіальну дошку. А ще, у центрі села Карапчева, біля пам'ятника Героям-Захисникам Другої світової війни відкрили пам'ятну дошку Ігорю Крисоватому.

Важко читати такі слова. Та ще важче розуміти, що немає молодого юнака, якому б тільки жити. Та що слова...

Спогади учителів, рідних і знайомих Ігоря дають право зробити висновок, що ще з малого віку хлопець проявляв себе як активний і небайдужий як до

власних, так і чужих бід. Його цікавила патріотична тематика літературних творів, участь у різноманітних шкільних заходах, зустрічі із ветеранами війни. Він просто любив допомогти, коли бачив свою можливість і потребу в цьому. Любов до всього, що тебе оточує: до своєї країни, до її історії та всього українського народу, красу і не повторність привили саме материнська колискова, тепла мамина рука, що гладить по голівці, власноруч, вишита для синочка вишиванка та прощальне материнське «з Богом!»

На прикладі молодого 22-го юнака бачимо як любов до своєї країни, до батьківського дому, до рідного краю, до української культури та мови розпочиналася ще з молодшого шкільного віку, що і ще раз підтверджує важливість патріотичного виховання, доцільності використання продуктивних форм і методів навчання і виховання.

Наступним кроком нашого дослідження є опис системи роботи опорного закладу Карапчівського закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ст. патріотичного виховання. Це цілий комплекс заходів: конкурс на краще читання вірша про Україну, складання вірша-загадки про народні символи (вербу чи калину), робота гуртків, організація щорічного свята козачата (14 жовтня в День козацтва), незабутні зустрічі з Героями України, серед яких і мій батько – Токарь Іван Георгійович – учасник бойових дій в Афганістані, нагороджений медаллю «За бойові заслуги» за участь у бойовій операції в районі ущелини Саланга та Джабаль-Усараджа. Коли тато розповідає, як тільки-но закінчив школу, одразу призвали до збройних сил тодішнього СРСР, як відбувались події там, «за кадром». Такі зустрічі нагадують про те, що потрібно цінувати прості буденні речі і в першу чергу – це мир! Окреме місце в серцях діток займає побачене на екскурсії до краєзнавчого музею та ряд інших форм роботи, які проводяться в школі у тісній співпраці з батьками учнів, місцевою громадою.

Така системна роботи школи, яка стала об'єктом нашого дослідження, безумовно сприятиме вихованню маленьких українців та українок. Нехай сьогодні вони ще школярики, а завтра – будівничі вільної, розвиненої, європейської держави! А за їх формування більшою мірою відповідають дві важливі інституції – школа та сім'я. Досить відомим є вислів «...якщо скульптор живе у власноруч створених скульптурах, письменник – у своїх книгах, то учитель – у справах та діяннях своїх учнів». Якщо мудрий наставник своїм прикладом правильно формує в учня уміння жити в суспільстві, то перший може стати важливим та незамінним його членом. Саме до такого результату має прагнути кожна школа та суспільство в цілому. Слава Україні!

Список використаних джерел

1. ВИТЯГ ІЗ ДОДАТКУ До Наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015р. №641 Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.
2. Крисовата Т. Навіки в наших серцях : [спогади про Ігоря Крисоватого, загиблого учасника АТО]. *Вижницькі обрії*. 2015. №3.
3. Лясковська К.А. Нарис – присвята Олені Тодорівні Крисоватій. *Її ім'ям мій освітився світ: збірка учнівських нарисів учасників Всеукраїнського конкурсу «Мама Героя»* (Чернівецька область). Чернівці, 2017.

Киселиця О. М.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної культури
та основ здоров'я Чернівецького
національного університету
імені Юрія Федьковича;*

Богданюк А. М.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики
початкової освіти Чернівецького
національного університету
імені Юрія Федьковича;*

Богданюк В. В.

*студент коледжу Чернівецького
національного університету
імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ВПЛИВ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДИТЯЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ «БАТЬКИ-ДІТИ»

Актуальність дослідження. Виховання у дітей стійкої пізнавальної потреби, розвиток пізнавальних інтересів завжди були актуальними проблемами. Особливої ваги набувають вони й сьогодні, у період становлення України, коли ринкові умови розвитку економіки, соціальні перетворення в суспільстві й самі обставини життя вимагають міцних знань, ініціативи, поінформованості, конкуренто-спроможності. А постійне накопичення знань вимагає не тільки природної допитливості, а й здатності аналітично, творчо мислити, вміти добирати інформацію тощо.

Зважаючи на вищевикреслене, ставимо за **мету**: розглянути вплив процесу спілкування у взаємодії «батьки-діти» на розвиток їх пізнавальної активності.

Стан дослідження проблеми. Отож, зрозуміло: проблема розвитку пізнавальної активності школяра не є новою в історії педагогічної думки та, більш того, актуальна чи не в кожному періоді розвитку педагогіки й відтворена в ідеях видатних мислителів Древньої Греції, Риму, Древнього Сходу. Відповідно проблема спілкування досліджувалася багатьма вченими: Л. Виготським, О. Бодальовим, О. Киричуком, Л. Буєвою, Б. Ломовим, О. Леонтьєвим, В. Соковніним та ін., які окреслювали її як специфічний вид взаємодії індивідів, їх міжособистісних контактів. І не випадково, аджеспілкування є найважливішим фактором формування особистості дитини, засобом її виховання, забезпечує взаємний обмін діяльністю, інтересами, ідеями, установками, тобто взаємодію суб'єктів спілкування [2, с. 310].

Розкриття проблеми дослідження. Відповідно зауважимо, що вагому роль у теорії і практиці навчання школярів відіграє визначення критеріїв сформованості пізнавальної активності. Проте єдиного підходу до вирішення проблеми немає. У психолого-педагогічних дослідженнях хвиділяють три рівні пізнавальної активності учня початкових класів:

1. Репродуктивно-наслідувальна (репродуктивна) пізнавальна активність, коли досвід діяльності накопичується через досвід іншого, а засвоєння зразків супроводжує дитину протягом усього навчання у початковій школі, проте рівень власної активності особистості ще недостатній.

2. Реконструктивна пізнавальна активність, яка вимагає не тільки копіювання, але і вибір способів діяльності із поданих, самостійне їх застосування, просте перенесення знань в іншу ситуацію.

3. Творча пізнавальна активність, що являє собою найвищий рівень, коли в процесі діяльності учень може самостійно визначати завдання, обирати оригінальні шляхи їх вирішення, а показниками творчої активності дитини є ініціативність, самостійність, стійкий інтерес до пізнання тощо [1, с. 217].

Зауважимо, що молодшого школяра характеризують інтенсивний розвиток інтелекту, допитливість, потреба в активності та інтерес до пізнання нового, схильність до творчості. Оптимальними засобами розвитку в молодших школярів пізнавальної активності виступають: навчальний зміст; форми, методи і прийоми організації навчання; емоційна атмосфера навчання.

Зокрема, невід'ємною емоційною сферою життєдіяльності особистості є спілкування, бо ж саме у суспільстві, в постійній взаємодії з іншими людьми живе та розвивається. І, як правило, спілкування відбувається у середовищі соціального загалу: групи, колективу, суспільства в цілому, виникає у зв'язку із певними індивідуальними та соціальними потребами. Саме в процесі спілкування та лише через спілкування може проявитися сутність людей.

Як визначають дослідники, спілкування – це особлива форма взаємодії людей, у ході якої відбувається обмін інформацією, насамперед, інтересами,

ідеями, формуються установки індивіда, її потреби, засвоюється досвід, відбувається соціалізація особистості. Його ціль – створення взаєморозуміння між людьми, установлення психологічного контакту, що впливає на знання, діяльність, відношення, почуття й інші виявлення спрямованості особистості, тому що контакти між людьми під час спілкування – необхідна умова існування особистості [4, с. 311].

Звернемося до визначення спілкування за авторством видатного дослідника та філософа Б. Паригіна, де «спілкування – складний і багатогранний процес, який може виступати водночас як і процес взаємодії особистостей, і як інформаційний процес, та як ставлення людей одне до одного, як процес їхнього взаємовпливу, як процес співпереживання та взаєморозуміння один одного» [5, с. 52].

Навчання та виховання школярів здійснюється через педагогічне спілкування, суб'єктами якого виступають вчителі, школярі, батьки, дорослі та діти, що, спілкуючись, взаємодіють. Успішність же спілкування у пізнавальній діяльності молодшого школяра визначається його комунікативністю, що складає систему якостей та властивостей особистості та характеризує собою:

- емоційне ставлення до ровесників, навколишніх людей; вміння виявляти емпатію, уміння ставити себе на місце іншої людини, співпереживати, відчувати чужий біль, переживання і чужорадість, бачити світ його очима; уміння володіти своїм емоційно-почуттєвим станом;

- знання норм та правил спілкування із навколишніми; здатність осмислювати процес спілкування (спостерігати та розуміти), прогнозувати ситуації спілкування; заглиблення у свій внутрішній світ, здатність до рефлексії, уміння інтуїтивно визначати стан іншого, зіставлення індивідуальних особливостей із вимогами довкілля;

- ціннісні орієнтації особистості в сфері спілкування, що виступають критеріальною основою емоційного ставлення до навколишніх, тобто симпатія чи апатія; здатність до об'єктивної оцінки поведінки та вчинків навколишніх і своїх; уміння тверезо оцінювати ситуації спілкування;

- вияв турботи та переживання про навколишніх, самостійність і ініціатива в наданні допомоги; творче ставлення до спілкування із оточуючими людьми [3, с. 88].

Отже, дидактично спрямоване спілкування ефективно впливає на розвиток пізнавальної активності молодших школярів, адже воно являється джерелом інформації та створює умови, за яких можна висловити свою думку на рівних, самостійно вишукувати варіанти вирішення проблем та завдань, дає можливість самостверджуватись. Стан емоційного комфорту робить учнів більш упевненими у собі, породжує в дитячій особистості лідерські якості.

Керівництво спілкуванням здійснює педагог, учитель, вихователь, яким належить центральне місце у навчально-виховному процесі. Та, безперечно, великі можливості для пізнавального спілкування має сім'я, яка виступає провідною ланкою виховання дитини, бо створює сприятливий психолого-педагогічний мікроклімат. Проте, сьогодні відчувається дефіцит систематичного контакту між батьками і дітьми. У деяких сім'ях у зв'язку з цим проявляється конфліктність, наявність психологічних бар'єрів, обмеженість змісту спілкування. До того ж для виховання та навчання дітей у батьків не вистачає психолого-педагогічних знань, тому вони не можуть продуктивно впливати на виховний процес своїх чад. Тож надзвичайно важливою передумовою для вчителя є організація спілкування в сім'ї учня.

Адже, сім'я, родина, рідне та близьке оточення – найвища цінність на Землі, яка робить життя кожної людини щасливим, повноцінним та плідним. Сім'я є першоосною духовного, економічного і соціального розвитку суспільства. Родина виступає як основне емоційне мікросередовище, в якому розвивається та виховується дитяча особистість із моменту її народження. Світоч української етнопедагогічної науки М. Стельмахович зазначає, що «виховний феномен, як і саму сім'ю, нічим замінити неможливо».

Так, перебуваючи в лоні сім'ї, індивідум формується в так званих «природних умовах». Вихователі та вчителі тут найближчі і найдорожчі для учня люди, з якими вона постійно спілкується і яким вона довіряє. Саме в сім'ї бере початок світогляди, ідейні і моральні переконання особистості, етичні й естетичні ідеали і смаки, норми поведінки та трудові навички. Тут дитина вперше сприймає особливості рідної мови, історії та культури рідного народу, традицій, звичаїв та обрядів. Видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський писав: «У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростає і пагін, і гілки, і квітки, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави» [6, с. 38].

Опираючись на результати сучасних досліджень (П. Щербаня та ін.), можемо зробити висновок, що сім'я: створює сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат; формує характер, відношення до людей, суспільства, праці, природи тощо; дає «уроки життя» в усіх його проявах, виконуючи своєрідне тренування у виконанні певних функцій [7, с. 3].

Отже, весь виховний процес в сім'ї дитини – це, насамперед, постійне спілкування: передання інформації дітьми дорослим про свої справи, справи у школі, класі; отримання порад та бесіди з дорослими; оцінка власної поведінки, інформація про стан своїх почуттів та емоцій; вирішення конфліктів та проблем з однокласниками або старшими дітьми, коли дорослі виступають у ролі арбітрів. І від того, як складається спілкування в сім'ї, залежить психологічний мікроклімат, що вагомо впливає на психологічний стан особистості дитини.

Численними дослідженнями доведено, що вагоме значення для побудови продуктивної взаємодії членів сім'ї має стиль спілкування. Прийнято виділяти такі провідні стилі спілкування, як ліберальний, демократичний, авторитарний, у залежності від яких переважає співробітництво, компроміс, суперництво (настоювання на своєму), пристосування (намагання зберегти відносини); уникнення (неприємного) [8, с. 36].

Сучасні наукові розвідки доводять, що сімейнеспілкуванняреалізується в трьох формах: емоційній (турбота, ласка, ніжність), мовленнєвій (вираженняспівчуття, розкриття норм поведінки, порад,) ситуативній (контакт дорослихіздитиною у іграх, розвагах та в праці). Отож, проблема пізнавального спілкування в сім'ї молодшого школяра є досить актуальною, тому виникає потреба в організації вчителем спілкування дітей і батьків, підвищенні його ефективності. Від ефективності побудови цього процесу залежать результати навчання дитини, спрямованість і рівень її розвитку, адже пізнавальне спілкування підвищує ефективність самого процесу засвоєння знань, поглиблює їх, активізує пізнавальну діяльність.

Особливо заслуговує на увагу дослідників-науковців та вчителів-практиків сфера спілкування учителя з батьками учнів: необхідно посилити допомогу сім'ї й водночас підняти її відповідальність за виховання підростаючого покоління. А процес підвищення ефективності виховання у великій мірі залежить від узгодженості зусиль та єдності вимог до учнів у сім'ї і школі, й можливе за умов цілеспрямованої організації цього процесу.

Висновки. Таким чином, з плином часу досліджувана нами проблема набуває все більшої актуальності в сучасному просторі. І, звичайно, школа виконує головну роль організатора та координатора освітньої діяльності, тому й докладає зусиль з метою вдосконалення своєї освітньої діяльності та відповідає за належний розвиток співпраці з сім'єю учня. Батьки ж, у свою чергу, теж зобов'язані сприяти й допомагати школі та вчителям у налаштуванні сприятливих контактів і взаємин.

Список використаних джерел

1. Варій М. Й. Загальна психологія. Підруч. [для студ. психол. і педагог. спец.]. [2-ге видан., випр. і доп.]. Київ: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
2. Вовчик-Блакитна О. О. Емоційне благополуччя дитини – засіб і мета реабілітаційної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : [зб. наук. праць]. Київ: Університет «Україна», 2016. 448 с.
3. Волянська О. В. Соціальна психологія : Навч. посіб. Київ: Знання, 2018. 275 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1996. 480с.
5. Дубровініна Н. В. Психофізіологія дитини. *Знання України*. 2016. № 6. С. 50-53.
6. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія з теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 8. С.38-42.

7. Калошин В. С. Вплив емоцій на ефективність навчального процесу. *Практична психологія і соціальна робота*. 2017. № 14. С. 2-5.
8. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. Москва: Роспедагенство, 1995. 108с.

Кіт Г. Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету дошкільної, початкової освіти та
мистецтв імені Валентини Волошиної*

Романенко І. В.

*здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
спеціальності 013 «Початкова освіта»
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна*

ПРОБЛЕМА НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОДИН З НАЙГОЛОВНІШИХ АСПЕКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Шкільні роки – один із найважливіших етапів у житті людини. У цей час найактивніше формується її особистість, відбувається розумовий та психічний розвиток. Існує загальновідомий факт: найбільш важливим періодом у соціально-психологічному становленні особистісної успішності учнів є перехід дитини з дошкільного в молодший шкільний вік.

У дітей даного віку спостерігається багато психологічних особливостей, які сприяють виникненню явища неуспішності. Тому саме в цьому віці можуть закріпитися такі властивості особистості, як «важкий характер», конфлікти із друзями та рідними, низька самооцінка й, передусім, відставання у навчанні. Хоча з іншого боку, такі стани дітей молодшого шкільного віку можна вважати найбільш сприятливими до навчально-виховних впливів, що дає можливість проводити ефективну формуючу і, що не менш важливо, коригуючу роботу з подолання особистісної неуспішності учнів початкової школи.

На допомогу все частіше приходять мистецтво, яке легко поєднується практично з усіма галузями та науками. Педагогіка починає розкриватись і ділитись на десятки інших підгалузей, кожна з яких несе в собі окрему, корисну інформацію для учнів та вчителів. З'являється велика кількість новітніх методик, які стають корисними у роботі з різними дітьми. Зокрема, великий інтерес у суспільстві представляє література з арт-терапії, що у свою чергу висвітлює низку нових дієвих та ефективних технік для школярів.

Мета статті – проаналізувати проблему неуспішності учнів молодшого шкільного віку, як один із найголовніших аспектів соціально-психологічного

становлення особистості, теоретично обґрунтувати шляхи та умови подолання явища неуспішності через використання арт-терапевтичних засобів та методів.

Виклад основного матеріалу. Подолання неуспішності – найважливіше завдання теоретичної та практичної педагогіки. Цю проблему вивчали науковці як у нашій країні, так і за кордоном. Питанням неуспішності учнів займалися такі педагоги, як Ю. К. Бабанський, П. П. Блонський, А. А. Бударний, А. М. Гельмонт, М. А. Данилов, Н. П. Мурачковський, Л.С.Славина, В.С.Цетлін та інші [1].

Велика кількість педагогів намагалися сформулювати точне визначення терміна «неуспішність». Під неуспішністю розуміється ситуація, в якій поведінка та результати навчання не відповідають дидактичним чи навіть виховним вимогам школи. Неуспішність, на думку Ю. К. Бабанського, – складне та багатогранне явище шкільної дійсності, яке потребує різнобічних підходів при її вивченні [1]. Варто наголосити, що саме від фактору успішності учня залежить його психологічне та соціальне здоров'я.

За даними дослідників проблем неуспішності (Ю. Бабанський, М. Мурачковський, В. Цетлін) контингент учнів, які відчують труднощі в навчанні, становить приблизно 12,5 % від усієї кількості учнів, що значною мірою ускладнює роботу вчителя.

Існує низка умов, що сприяють формуванню спотворень у розвитку особистості дітей: небажання вчитися, відраз невістигаючої дитини до всякого роду навчальної роботи, конфліктні відносини з учителями, поведінка батьків та інших учасників освітнього процесу тощо [8].

Саме вчитель повинен ретельно слідкувати за всіма процесами становлення та розвитку учнів. Для прикладу, О. Деркач вважає, що важливим завданням учителя є спостереження за початковим, індивідуальним етапом робіт учнів, що дасть змогу педагогу скласти певні уявлення про внутрішній стан дітей, адже той, у свою чергу, може бути досить інформативним [4].

Педагогічна практика показує, що однією із найдієвіших інновацій останніх років стала арт-терапія, яка є помічником у різних галузях, оскільки її можна застосовувати у роботі з дітьми різного віку та практично на будь-яких навчальних предметах. Саме реалізація творчого підходу, як стверджує О. Демченко, забезпечує сприятливі умови для розвитку здібностей дітей, а звідси і для подолання неуспішності, що є одним із основних аспектів соціально-психологічного становлення особистості учня молодшого шкільного віку [5].

Варто зазначити, що арт-терапію використовують у вигляді індивідуальної та групової роботи. Саме працюючи в групі, неуспішна дитина

має змогу адаптуватися до умов колективу, порозумітися з іншими та відчутися себе потрібною у навчальному (творчому) процесі.

Взагалі, арт-терапія побудована на думці про те, що кожна людина має власну творчу основу. Мистецтво не ставить за мету зробити людину актором, музикантом чи художником. Її спрямовано, в першу чергу, на розв'язання особистісних проблем (у нашому випадку – це проблема неуспішності молодшого школяра). Таким чином, арт-терапія має очевидну перевагу над іншими інноваційними методами навчання, виховання та розвитку.

Також варто зауважити, що арт-терапія все більше набуває педагогічного спрямування. Якщо раніше основні мистецькі методики у своїй практиці використовували лише досвідчені психологи, то зараз арт-терапія активно впроваджується у педагогіці та використовується вчителями.

Для прикладу, у школі арт-терапія виконує такі функції: виховну, психотерапевтичну, розвивальну, корекційну, діагностичну, соціальну. Цікавим фактом є те, що мистецтво є унікальним способом передачі людського досвіду. Сьогодні у науці стосовно цього питання виділяють окреме поняття – арт-педагогіка. Саме принципам та основам арт-педагогіки повинен навчитись кожен учитель як початкової, так і середньої та старшої шкіл.

Важливо розуміти, що працюючи з дітьми, вчитель повинен використовувати найцікавіші методи, що відповідатимуть віковим особливостям учнів молодшого шкільного віку. Найпоширенішими формами арт-терапевтичної роботи з дітьми для подолання неуспіхів у школі є: музика, казка, гра, малюнок.

Отже, можна зробити висновок, що арт-терапія має бути використана в початковій школі та виступати в якості ефективного інноваційного засобу допомоги невстигаючим дітям. Творчий характер занять допомагає дитині краще реалізувати себе у навчанні та в соціумі загалом, а вчителю – допомогти учневі подолати проблему неуспішності, тим самим витягнути його із так званої «інтелектуальної кризи» та дати змогу розвиватись на рівні з іншими дітьми. Арт-терапія – унікальна можливість для дослідження особистості, що дозволяє пропрацювати думки та емоції, які дитина тримає у собі, тим самим зрозуміти деякі причини неуспішності школярів. Подолання неуспішності – перший крок до щасливого, здорового та благополучного життя людини.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Об изучении причин неуспеваемости школьников. *Советская педагогика*. 1972. № 1. С. 39–50.
2. Вишківська В., Шикиринська О. Організація процесу навчання в новій українській школі: теоретико-практичний аспект. *Молодь і ринок*. 2019. № 11 (178). С. 115-119.

3. Демченко О. П. Ігрові виховні ситуації у формуванні особистості дитини. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: [навчально-методичний посібник] ; за ред. Г. С. Тарасенко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. С. 111-124.
4. Деркач О. О. Створюємо галактику класу: Арт-педагогічна техніка як засіб налагодження взаємин у колективі. *Учитель початкової школи*. 2017. №3. С.20-23.
5. Кіт Г. Г. Творчість як необхідна умова ефективності педагогічного процесу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 28. Вінниця, 2009. С. 325-329.
6. Копытин А. И. Летний арт-терапевтический лагерь. Исцеляющее искусство. *Журнал арттерапии: Мультидисциплинарное издание*. Том 8. № 2. Лето 2005. С. 4-8.
7. Хіля А. В. Арт-терапія у системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя у дітей та молоді з функціональними обмеженнями: метод. матеріали. Ч. 1. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 252 с.
8. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2000. 448 с.

Кривуля П. В.

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки і підприємництва
Східноукраїнського національного
університету імені Володимира Даля,*

Кривуля Ю. П.

*здобувач вищої освіти,
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна
м. Севєродонецьк, Україна*

КОНТРАДИКТОРНІСТЬ ЗАВДАНЬ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Естетичне виховання завжди займало важливу частину у системі освіти всіх учнів, особливо дітей молодшого шкільного віку. Тому на всіх рівнях середньої школи сформувалися стійкі методичні підходи до вирішення завдань естетичного виховання, і є усі можливості для реалізації у повній мірі естетичного виховання. В умовах сучасного світу, коли науково-технічний прогрес висуває підвищені вимоги до повноти всебічного розвитку особистості, яка полягає не тільки в розвитку інтелектуальних здібностей, але й у здатності до забезпечення психологічної стійкості в умовах підвищеної напруженості інтелектуальної праці, до стресостійкості, до продуктивної комунікації у творчих колективах, до формування і розвитку емоційного інтелекту, який забезпечує реалізацію інтелектуальних здібностей. Підвищення

інтелектуального навантаження на представника сучасного суспільства проявляється звичайно ж й у процесі формування особистості в школі. Школи оснащуються новим обладнанням, програма ускладнюється, збільшується навантаження на учнів, починаючи з молодшого шкільного віку. Але в учнів молодшої школи недостатньо розвинений емоційний інтелект, тому з'являється нове завдання сприяння більш ранньому формуванню і розвитку емоційного інтелекту, без якого учням складно впоратись з освоєнням ускладненої програми у початковій школі. Проте новий комплекс завдань не виступає самостійним, а його рішення покладається на вже сформовані функціональні комплекси: морально-етичного виховання, соціального виховання, правового виховання, національного виховання, патріотичного виховання, екологічного виховання, фізичного виховання, трудового виховання і естетичного виховання. У сучасній школі проявляється схильність у більшості пов'язувати завдання розвитку емоційного інтелекту з комплексом естетичного виховання, що більш характерно для молодшої школи, оскільки деякі види виховання в ній представлені тільки в початкових формах. Це і актуалізує постановку загального для початкової школи завдання розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів саме у процесі естетичного виховання. Але завдання розвитку емоційного інтелекту молодших школярів та завдання естетичного виховання мають дещо різне спрямування.

У формулюванні завдання формування і розвитку емоційного інтелекту у процесі естетичного виховання, інтуїтивно естетичне виховання здається засобом досягнення мети формування та розвитку емоційного інтелекту, однак у естетичного виховання є свої першочергові цілі, – так, згідно Б. Т. Лихачову естетичне виховання передбачає «цілеспрямований процес формування творчої особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне і створювати художні цінності» [5], тобто ставить за мету формування та розвиток естетичного почуття. Виходячи з цього, формування і розвиток емоційного інтелекту є метою додатковою і навіть побічною для естетичного виховання, а не такою, що забезпечує та є необхідно пов'язаною. Таким чином, у цій постановці завдання неявно проступає протиріччя двох цілей, які не тільки вступають в конфлікт як будь-які цілі в багатоцільовому процесі, а й частково натякають на протилежний результат: формування естетичного почуття передбачає формування спонтанних творчих реакцій у сприйнятті естетичного об'єкта, – внаслідок таких емоційних поривів результатом є формування та закріплення імпульсивної поведінки, у той час як емоційний інтелект навпаки передбачає стримування емоційних сплесків і імпульсивних захоплень на користь реалізації довгострокових задумів. Поняття, яке набуло актуальності з 90-х років (що наочно показує [2]) та систематизоване Д. Гоулманом [3, 4],

представлено у словнику Е. Колмана [1] формулюванням «здатність людей розпізнавати свої емоції та емоції інших людей, розрізняти різні види почуттів і відповідним способом ідентифікувати їх, використовувати цю інформацію в якості орієнтирів мислення і поведінки, а також регулювати емоції для адаптації до навколишнього середовища або досягнення своєї цілі (цілей)». Але сутності це більш широке та деталізоване тлумачення стримування емоцій задля досягнення довгострокових цілей як процесу ідентифікації емоцій, їх планування та регулювання, не змінює. Й ця сутність як об'єкт розвитку має дещо інше спрямування ніж спрямування розвитку естетичного почуття.

Таке протиріччя ще більшою мірою посилено у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, – деякі питання емоційно-чуттєвого сприйняття школярами як об'єкт регулювання вже було розглянуто нами раніше у [6-8], хоча слід визнати, що питання є актуальним також і для школярів старшого віку та студентів, про що свідчить, наприклад, робота [9], яку присвячено дослідженню ролі емоційного інтелекту у перебігу психоемоційних станів студентів у ситуаціях іспиту. Але вважаємо, що більш гострим описане протиріччя є саме для початкової школи, бо послідовне формування першого і другого комплексу компетентностей дозволяє спиратися формуванню одного на вже сформоване інше, різна послідовність буде лише припускати різні методи, але використання цих методів буде полегшено наявністю сформованих якостей вихованця; одночасне ж рішення двох контрадикторних завдань в умовах відсутності можливості їх послідовного вирішення накладає на методичне забезпечення виховного процесу додаткове навантаження, обмеження і вимоги. Можливо, існує раціональне поєднання методів естетичного виховання, які використовували б відносно «tabularasa» вихованців як завдання, що полегшує обставини, але при відсутності такої збалансованості протиріччя будуть надавати виключно негативний вплив на якості виховного процесу. Таким чином, однією з актуальних проблем, що породжується цим протиріччям, є об'єктивні перешкоди досягнення обох цілей в процесі позакласної діяльності учителем у учнів молодшого шкільного віку, що зумовлене контрадикторністю цих завдань. Це тільки одна з проблем, що породжена цим протиріччям, але з нею пов'язана необхідність розв'язання інших проблем, зокрема наприклад саме естетичне виховання відбувається нерегулярно, що заважає повноцінному розвитку емоційного інтелекту; зв'язок цих двох завдань не є загально визнаним і системно реалізованим в естетичному вихованні, не всі викладачі згодні з тим, що ці два завдання мають бути поєднані у єдиному комплексі; естетичне виховання націлене на сприйняття і тлумачення естетичних об'єктів, якими найчастіше виступають витвори мистецтва, а формування емоційного інтелекту націлене на спостереження, сприйняття та інтерпретацію живих емоцій і

поведінки; естетичне виховання передбачає використання у якості міри оцінки ідеальних еталонів, а емоційний інтелект передбачає оцінювання реальних проявів, зміщуючи оцінки в площину утилітарних інтерпретацій; і таке інше. Однак всі ці проблеми виступають або як окремі аспекти проблеми контрадикторності завдань формування і розвитку естетичного смаку і емоційного інтелекту, або як другорядні і похідні до неї.

У зв'язку з цим контрадикторність завдань розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у процесі естетичного виховання стає важливим протиріччям, яке породжує проблеми у організації навчального процесу, та формують актуальні предмет дослідження та мету. Об'єктом такого дослідження має виступати на сам перед процес здійснення вчителем естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку у позакласній діяльності, наприклад на класних годинах, бо саме у початковій школі описане протиріччя найбільш є загостреним. Предметом дослідження виступають прагматичні характеристики внутрішньої відповідності у комплексі методів естетичного виховання, що застосують при вирішенні одночасно двох завдань: формування і розвиток естетичного почуття і емоційного інтелекту. Метою дослідження є виявлення альтернативності і навпаки можливості гармонійного сполучення у комплексі методів естетичного виховання, які використовуються як методи формування також і розвитку емоційного інтелекту.

Для перших етапів дослідження поставлено такі завдання: систематизація використовуваних методів естетичного виховання та методів емоційного інтелекту в аудиторній та в позакласній діяльності; дослідження поточного стану прагматичних характеристик внутрішньої відповідності у комплексі методів естетичного виховання, які використовуються у формуванні і розвитку естетичного почуття і емоційного інтелекту; виявлення гармонійного поєднання методів естетичного виховання та методів емоційного інтелекту в аудиторній та в позакласній діяльності; виявлення перспективних напрямів удосконалення методичного забезпечення прагматичних характеристик внутрішньої відповідності в комплексі методів естетичного виховання, які використовуються у формуванні і розвитку естетичного почуття й емоційного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Colman, Andrew. Dictionary of Psychology. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2008. – 469 p.
2. Emotional intelligence. Google Books Ngram Viewer. URL: https://books.google.com/ngrams/graph?content=Emotional+intelligence&year_start=1975&year_end=2020&corpus=26&smoothing=0&case_insensitive=true

3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. С. 560.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. С. 512.
5. Лихачев Б.Т. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы Лихачев Б.Т. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы. *Советская педагогика*. 1980. № 7. С. 27-37.
6. Кривуля П. В., Кривуля Ю. П. Проблематика дослідження впливу дифузії інновацій на вивчення мовних актів в соціальній системі освіти. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів* : Матеріали VI наук.-практ. конф. / За заг. ред. О. Г. Романовського. – Х.: НТУ «ХПІ», 2020. С. 282-286.
7. Кривуля Ю. П. Релевантність реакції учителя на емоційно-чуттєве сприйняття мовлення молодшими школярами. *Студентські ініціативи: теорія і практика початкової освіти* : матеріали I наук.-практ. інтернет-конф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С. 54.
8. Кривуля Ю. П. Емоціонально-чуттєве сприйняття речі у младших школьників: аспекти актуалізації задач розпізнавання в вихователі в процесі. *Актуальні проблеми науково-промислового комплексу регіонів* : матеріали VI Всеукр. наук.-техн. конф. Рубіжне: [ІХТ СНУ ім. В. Даля], вид. О. Зень, 2020. С. 149-150.
9. Кузнецов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту : монографія. Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Діса плюс, 2017. 189 с.

Лемко Г. І.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

РОДИННЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ВИХОВАННЯ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вивчення виховання й розвитку особистості є неможливим без урахування конкретних умов життєдіяльності індивіда, того реального життєвого контексту, в якому здійснюється розвиток особистості дитини. Наукове розуміння особистості досягається лише тоді, коли вона розглядається в цілісності її соціальних і міжособистісних зв'язків. Відомо, що формування особистості значною мірою відбувається під впливом сім'ї. З перших днів життя дитини соціальне середовище постає перед нею як система сімейної взаємодії. Батьки дитини є спочатку єдиними носіями соціальних стосунків і єдиною опосередкованою ланкою, яка пов'язує дитину зі світом. Це – складний вузол людських взаємин, що реалізуються в системі сімейної взаємодії й спілкування,

сім'я, саме в такому значенні, є найважливішим фактором повсякденного існування й розвитку особистості.

Питанням вивчення виховання дітей молодшого шкільного віку, впливу родинного середовища на становлення особистості присвячені дослідження багатьох науковців (Т. Алексеєнко, І. Бех, А. Варга, Г. Васянович, О. Вишневський, А. Денисенко, А. Захаров, Н. Лисенко, А. Петровський, А. Співаковська, М. Стельмахович, Г. Юзефович та ін.).

Метою нашої статті є аналіз впливу родинного середовища на виховання особистості дитини молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік є важливим у становленні особистості дитини, бо саме тоді закладаються основи особистісного розвитку учнів початкової школи. Віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку можна вважати: незначний соціальний та моральний досвід, підвищену емоційність, вразливість і водночас пластичність до морально-етичних впливів, імпульсивність та безпосередність поведінки дитини, бажання постійно розширювати коло спілкування. Тому узгодження поведінки та усвідомлення моральних явищ життя характеризуються емоційними узагальненнями, аналізом ситуацій та вчинків, які відповідають загальнолюдським етичним цінностям. Розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою – найхарактерніша властивість дитини цього віку. Подальшого розвитку набуватимуть такі моральні почуття: провини, сорому, обов'язку, відповідальності, справедливості, власної гідності, сумління.

На цьому віковому етапі у дитини формується ядро особистості (моральні почуття, цінності, переконання), відбувається набуття досвіду моральної поведінки. Вона вчиться не лише виконувати вимоги, а й бере активну участь у постановці вимог, виборі доручень, справи, яка їй до душі. В учнів виникає ще одне новоутворення – відносно стійкі форми поведінки і діяльності, які в майбутньому становитимуть основу формування її характеру.

У вчинках дітей цього віку вже проглядається позиція у ставленні до того, що їх оточує. Розвиваються і змінюються внутрішні етичні інстанції, формуються моральні мотиви поведінки; розвивається здатність співпереживати, співчувати, а отже, і співдіяти з дорослими та однолітками.

Основою доброго виховання є сім'я. Професор Г. Васянович наголошує, що «розвиток підростаючого покоління, його моральний стан потребують не абстрактного, безликого підходу, а підходу на засадах родинного виховання» [1, с. 400]. Батьки, загальна гармонія сімейних відносин, які істотно впливають на вразливу дитячу душу і відкладають свій відбиток на все майбутнє життя молодшої людини. Сама природа поклала на батьків обов'язок – дбати про

сім'ю, освіту та виховання своїх дітей. Автор педагогічних нарисів «Сучасне українське виховання» О. Вишневський зазначав, що «наслідки виховання залежать не стільки від високої активності виховника, скільки від його оточення, в якому дитина живе» [2, с. 221].

Велику спадщину з питань родинного виховання залишив М. Стельмахович. В його працях («Використання української етнопедагогіки в педагогічній пропаганді серед батьків», «Українське родинознавство», «Українська родинна етнопедагогіка – наука про взаємини батьків і дітей», «Українська родинна педагогіка» та багато інших) йдеться про вагоме значення виховання в сім'ї. У своїх вченнях науковець наголошує на величезному виховному значенні сім'ї як первинному осередку суспільства.

Мирослав Стельмахович зазначав, що «сім'я – це життєдайний осередок, що приводить на світ Божий, плекає найвищу цінність людства – дітей, цвіт нації, майбутнє народу, завдяки яким кожний батько і мати мають реальну можливість повторити та продовжити себе в своїх потомках. Кожна людина є смертною, рід, родина, народ безсмертні» [3, с. 12].

Як стверджує М. Стельмахович, українська національна система родинного виховання – це історично зумовлена й створена українським народом система ідей, поглядів, засобів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, обрядів, свят та інших форм соціальної практики життя родини, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь відповідно до природно-історичного розвитку матеріальної й духовної культури нації [6]. Вчений підкреслює низку характерних особливостей родинного виховання: невинне сполучення цілеспрямованої педагогічної діяльності батьків, дідусів, бабусь, братів і сестер з повсякденним впливом на дітей укладу життя сім'ї, матеріальних і побутових умов, чисельності, структури, ідейно-моральної, емоційно-психологічної, духовної і трудової атмосфери сім'ї; життєвого і професійного досвіду батьків, родинного спілкування, рівня загальної й педагогічної культури батьків, системи взаємин сім'ї зі школою, громадськістю.

Вчений вважав, що традиційна українська родина – то перша школа любомудрості, національного виховання, світлиця моральних чеснот і благородних вчинків, плекальниця пошанівку рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів, побутової й громадської культури, – твердить педагог і переконаний, по «облагороджувальне проміння отчого світильника, мамина ласка, бабусина доброта, дідусева мудрість, тепло хатнього затишку в колі рідних братиків і сестричок на все життя залишають глибокий слід у душі і серці кожної людини» [5].

У фундаментальних творах «Українська педагогіка», «Українське дитинознавство» вчений переконливо доводить, що від стану сім'ї, охорони домашнього вогнища, дитинства й материнства вирішальною мірою залежить не тільки особисте благополуччя кожної людини, але й життєва міць наряду, держави зокрема. «Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей, і сімейні стосунки, побудовані на громадянському обов'язку, мудрі любові стають величезною виховуючою силою, – зазначає педагог» [4, с. 44].

У праці «Українська родинна педагогіка» уперше в історико-педагогічній науці висвітлено національну систему родинного виховання в Україні. У монографії Мирослав Гнатович використав багато цікавих прикладів в життя української родини. Автор розглядає такі питання, як народний ідеал сім'ї, історія української родини, забезпечення оптимального рівня фізичного, розумового та духовно-морального розвитку дітей у родині, взаємини між подружжям, між батьками і дітьми, братами і сестрами. Величезне значення у родинній педагогіці і сімейному вихованні відіграють народні звичаї, свята та обряди, які виступають як високоемоційні і надзвичайно ефективні джерела народних знань і досвіду. Досліджуючи сімейну педагогіку, М. Стельмахович використовував український фольклор причому, не весь його масив, а тільки ту частину, що таїть у собі педагогічів ідеї і засоби, які мають пряме відношення до сімейного виховання дітей. Головна увага приділяється саме тим народним педагогічним методам, які знаходять або можуть найти своє успішне використання в сучасному вихованні підростаючого покоління.

Батьківський авторитет належить до найголовніших чинників виконання. На думку педагога, створення авторитету сприяють взаємоповага між батьком і матір'ю, їх особиста поведінка і приклад, статечне моральне виховання, працьовитість, сутність вимог, чуйне ставлення до дітей, увага до їх вікових та індивідуальних особливостей і потреб. Якщо дитина поважає своїх батьків, виконує їх прохання, вимоги, прислухається до їх порад, то це означає, що батьки в родині займають міцну педагогічну позицію.

М. Стельмаховича по праву можна назвати засновником української родинної педагогіки, оскільки так всебічно спеціально про особливості родинного впливу на формування особистості у нашій країні не писав ніхто, хіба що за винятком В. Сухомлинського. Серед усіх праць М. Стельмаховича четверта частина присвячена розгляду питань родинного виховання.

Дослідженням українського виховання займався і професор О. Вишневський. Він підтримував думку М. Стельмаховича, що сім'я є найближчим оточенням дитини. Домашнє тепло, аура духовності та святкового настрою має на дитину глибокий вплив. Переважно у сім'ї панує природність і

щирість. Саме у сім'ї відбувається інтенсивний розвиток душі дитини. І, як правило, дитина віддзеркалює той стиль поведінки і стосунків, які засвоює у сім'ї.

Саме у родині особистість вчиться любити і поважати батьків, дідусів, бабусь та інших людей. У родинному середовищі дитина вчиться піклуватися про молодших і допомагати слабшим, «проймається співчуттям і милосердям» [2, с. 166].

Родинний простір також являється основою для вивчення і шанування рідної мови і культури, праці, рідної землі. Тут дитина засвоює любов до історії рідного краю, вірність народним традиціям, звичаям і обрядам. Саме родина являється тим фактором, який впливає на становлення її особистості. О. Вишневський надзвичайно влучно зазначив, що якщо в сім'ї шанують почуття дитини, той вона колись буде шанувати почуття інших людей; якщо дитина живе в атмосфері дружби, вона навчається шукати дружби в інших; якщо в сім'ї не беруть її речей без дозволу, дитина теж колись не візьме чужого; якщо хтось порушує спокій дитини і просить вибачення, то й вона колись зробить те саме; якщо дитина живе в умовах толерантності, вона виробляє вміння терпіти; якщо до неї ставляться чесно, вона буде справедливою і т.д.

Таким чином, родинне середовище має значний вплив на виховання дитини молодшого шкільного віку, яке повинно здійснюватися безперервно, цілеспрямовано і систематично.

Список використаних джерел

1. Васянович Г. Вибрані твори у 7 т. Т.5.: Збірник наукових праць. Львів: Норма, 2015. 460 с.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1996. 238 с.
3. Мирослав Стельмахович. Вибрані педагогічні твори // У двох томах. Т.2. Українська етнопедagogіка / Упоряд.: Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ходак / За ред. Л. Калуської. Івано-Франківськ – Коломия: Видавничо-поліграфічне товариство «Вік». 2012. 464 с.
4. Стельмахович М. Мудрість народної педагогіки. Київ, 1971. 46 с.
5. Стельмахович М. Педагогічні умови ефективного використання українознавства в системі родинного виховання / Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів. Івано-Франківськ, 1995. С.44-48.
6. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. Київ, 1996. 286 с.

Микитюк Г. Ю.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
Коломійського навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Коломия, Україна*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ САМООРГАНІЗОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ситуація сьогоденного розвитку суспільства, і зокрема системи освіти, ставить перед дослідниками психологічної науки завдання, розв'язання яких сприяло б соціально-економічному, політичному, духовному розвитку держави. Сучасне суспільство потребує людей з високим рівнем загального розвитку, які зможуть орієнтуватись в складних соціокультурних обставинах, робити вільний вибір, брати на себе відповідальність за власну освіту, виховання і розвиток. Це передбачає перебудову процесу навчання і виховання, кінцевою метою якого повинно стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та розвиток самоорганізованості особистості. Соціальна самоорганізованість здобувається упродовж життя під впливом соціального середовища, системи виховання, предметно-практичної та особистісно-рольової діяльності людини. Найсприятливіший стартовий період навчання людини самоорганізації – молодший шкільний вік, коли дитина найбільш сензитивна до виховного впливу дорослих через наслідування, ідентифікації, ампліфікації її навчальної діяльності.

Відтак, у контексті вищезазначених особливостей та специфіки теперішнього етапу гуманізації навчально-виховного процесу означена вище проблема набуває особливої актуальності.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів висвітлено у працях Н. Вишнякової, П. Горбунової, А. Євтодюк, Л. Зоріної, С. Кульневича, Т. Левченко, Л. Новікової, В. Редюхіна, О. Чалого, С. Шевельової та ін. Самоорганізацію як різновид діяльності досліджували вчені-психологи К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.

Приставаючи до аналізу проблеми, доречно визначитися із самим поняттям самоорганізованість особистості. Так, аналізуючи проблему самоорганізації особистості, Аверін так ілюструє загальний зміст цього поняття: з'являючись на світ, людина через подальшу вмотивовану життєдіяльність, яка є продуктом її організації щодо зовнішніх умов, стає соціально-психологічним суб'єктом існування – особистістю. На певному

відрізку життя вона досягає оптимального рівня усвідомлення самої себе як сукупності «Я»-понять і за допомогою самоаналізу вдається до самопізнання. Маючи перед собою самоспрогнозовану модель власного «Я», людина звертається до самоконтролю якісного рівня цієї тріади засобами самоконтролю (рефлексії). Відносячи до кожного з трьох її елементів процеси самовиховання, самонавчання та саморозвитку, особистість здійснює самокоригування свого руху до життєвої мети: ближньої (самовизначення) і віддалено (самореалізації). Остаточо обираючи одну з багатьох сфер людської життєдіяльності, вже сформована особистість спочатку звертається до самооцінювання відповідних здібностей, можливостей та рівня морально-психологічної готовності, а потім – самонавчання, мета якого – якнайповніше самовиявлення (виявлення в діяльності професійно-ділових та інших життєвоактуальних особистісних якостей). Отже, соціально-психологічна організація комплексу самостійних дій індивіда, спрямованих на опанування домінуючої діяльності, є самоорганізацією цієї особистості. Соціальна самоорганізація передбачає процес самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації. Вона виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації та планування діяльності, самостійності й швидкості прийняття рішень, оцінювання наслідків праці, почутті обов'язку [1, с. 79].

Н. Вольська визначає самоорганізацію як одне з умінь, що характеризує організованість особистості [3, с. 2].

Т. Шрейбер вважає, що самоорганізація реалізується в упорядкованості діяльності й поведінки людини. Специфіка самоорганізації знаходить своє відображення в системі саморегуляції особистості, а потім й у своєрідності діяльності й ставлення особистості до них призводять до розвитку особистості та її регулятивної системи.

Водночас, саме навчальна діяльність може стати чинником розвитку самоорганізованості молодшого школяра. Так, Н. В. Ханецька вказує на важливість формування у дитини в процесі учбової діяльності здатності самостійно будувати власну життєдіяльність, бути її справжнім суб'єктом. Саме молодший шкільний вік є стрижневим для формування самостійності, оскільки провідна для цього вікового етапу навчальна діяльність, побудована на принципах розвивальної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, створює оптимальні умови для розвитку і функціонування суб'єктних характеристик особистості.

Яворська-Ветрова вважає, що така діяльність з необхідністю передбачає співтворчість вчителя й учня, рівноцінність їхніх позицій, становлення учня і ставлення до нього вчителя як до суб'єкта, активного, самостійного, відповідального, ініціативного учасника навчально-виховного процесу.

Суб'єктом учіння, зазначає Г. С. Костюк, молодший школяр стає тільки тоді коли набуває позиції учня, тобто усвідомлює цілі учіння, переживає його хід, чутливо ставиться до успіхів і невдач в цьому, оцінює отримані результати, усвідомлює мотиви, на основі уявлення про себе, що складається, оцінює себе і свою діяльність.

У комплексі проблем формування самоорганізованості особистості молодшого школяра у процесі навчальної діяльності суттєва роль належить проблемам самооцінки, емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта цієї діяльності. Через усвідомлення результатів діяльності особистість приходить до усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, до оцінки своїх можливостей і якостей. Для дітей молодшого шкільного віку вирішальним чинником формування самооцінки виступає навчальна діяльність і міжособистісні стосунки.

Самооцінка зумовлена не тільки об'єктивними труднощами в навчальній діяльності, а й, головним чином, низькою оцінкою якостей, можливостей учня дорослими і ровесниками, відповідною емоційною атмосферою в класі. В результаті формується певне ставлення до себе як до суб'єкта діяльності [2].

Ставлення учня до себе як до суб'єкта навчальної діяльності, за дослідженням І. С. Коновальчук, включає в себе, «по-перше, раціональне ставлення до себе як до суб'єкта навчальної діяльності, по-друге, емоційно-ціннісне ставлення до себе (переживання і оцінка власної значущості як суб'єкта учіння)» [3, с. 5]. Воно залежатиме від того, наскільки успішно «увійде» молодший школяр у ситуацію шкільного навчання, якою мірою продуктивним виявиться його досвід міжособистісної взаємодії, сформованість навчальної діяльності. Соціальному оцінюванню в цей час підлягають уміння, можливості і здібності, а також особистісні якості учня, які виявляються в навчальній діяльності. Молодший школяр вже оцінюється дорослими як суб'єкт цієї діяльності [2].

На значущість цієї проблеми вказувала С. П. Тищенко, яка стверджувала, що під впливом позитивного ставлення до себе як до суб'єкта діяльності індивіда «відкриває» для самого себе особистісний сенс цієї діяльності, внаслідок чого вона стає життєво значущою.

У свою чергу І. С. Коновальчук зазначає, що «у разі усвідомлення дисгармонійності ставлення до себе і його невідповідності реальному рівню власної навчальної суб'єктності можливе зниження рівня соціального пристосування, сприйняття себе як нездібного і пасивного учня» [3, с. 7]. А це, зрозуміло, може призвести до пасивності, нездатності до самостійних рішень та дій.

Складний аналіз проблеми становлення школяра як суб'єкта учіння подано у дослідженні Л. А. Матвєєвої. Автор розглядає становлення суб'єкта діяльності як процес розвитку певних властивостей, інтегральних характеристик особистості, що розкривають її різні аспекти: інтелектуальний, емоційний, вольовий. Новоутворення, що виявляються в молодшому шкільному віці в навчальній діяльності – довільність, внутрішній план дій, рефлексію, Л. А. Матвєєва розглядає як «комплекс особливостей, які дозволяють учневі здійснювати регуляцію своєї діяльності і поведінки на певному рівні активності і самостійності, враховуючи при цьому особливості самої діяльності, тобто виступати суб'єктом навчальної діяльності».

Ханецька вважає одним із перспективніших шляхів розвитку суб'єкта навчальної діяльності молодших школярів розвиток якостей, які властиві йому і сформованість яких є необхідною передумовою здійснення навчальної діяльності. Серед цих якостей стрижневе місце посідають пошукова активність, самостійність та ініціативність. Крім самостійності, ініціативності, необхідною складовою самоорганізованості виступає рефлексія як універсальний спосіб побудови ставлення людини до власної життєдіяльності. Разом з тим, рефлексія є необхідною складовою вміння вчитися, яке, в свою чергу, може бути сформоване засобами навчальної діяльності [6, с. 123].

На важливість цього новоутворення звертав увагу В. В. Давидов. Він вважав, що у сфері мислення рефлексія необхідна для усвідомлення дітьми основ власних дій. У сфері комунікації та кооперації вона дозволяє зайняти позицію «над», «поза» та забезпечує взаєморозуміння й координацію дій партнерів. У сфері самосвідомості рефлексія потрібна для визначення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» та «не-Я». На початку молодшого шкільного віку третій пласт є базовим, смислоутворювальним, а перший – внутрішнім, стрижневим, таким, що надає предметної визначеності організму навчальної діяльності. Пізніше відбувається інверсія, і внутрішнім, центральним стає пласт самосвідомості, який і визначає цілі навчання.

Активна переробка у свідомості дітей навчального матеріалу, засвоєння знань, зростання його рефлексивних можливостей актуалізує необхідність координації різних точок зору на світ і на себе у ньому, визначеність у своїх мотивах, потребах, ставленнях загалом. Осмислення різних сфер буття дозволяє дитині побачити себе, осмислити свій досвід як його джерело, а відтак усвідомити цінність та перспективу власного саморозвитку. Розширення поля свідомості та самосвідомості у процесі навчальної діяльності породжує потребу самореалізації своїх можливостей, сприяє виробленню здатності ширше налагоджувати зв'язки з оточенням, вибірково змінювати взаємини з оточуючими, тобто реалізувати себе як суб'єкт, визначеного у своїх ставленнях

до явищ, сфер життя. Таким чином, пізнавальна, ціннісно-моральна лінії розвитку особистості молодшого школяра забезпечують його спроможність певною мірою оволодіти механізмом рефлексії над власним буттям, його метою, смыслом і цінностями, виробляти свідоме ставлення до головних вузлових подій свого життя і навички перспективного бачення свого «авторського начала» у життєвій активності.

Самоорганізованість особистості – це складний психологічний феномен, який виявляється в певних особистісних властивостях людини, які характеризують її як суб'єкта діяльності, здатного до самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації.

Саме молодший шкільний вік є стрижневим для формування самоорганізованості дитини, оскільки навчальна діяльність, провідна для цього вікового етапу, побудована на принципах розвивальної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, створює оптимальні умови для розвитку особистості як суб'єкта цієї діяльності.

Ставлення молодшого школяра як суб'єкта діяльності розглядається як процес розвитку певних його властивостей, зокрема, довільності, внутрішнього плану дій, рефлексії та інших особливостей, які дозволяють учню здійснювати самоорганізацію своєї діяльності й поведінки на певному рівні активності та самостійності, виробити свідоме ставлення до себе та головних подій свого життя.

Список використаних джерел

1. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально-педагогічні перспективи. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник*. Київ: Контекст, 2000. 336с.
2. Вольська Н. Поняття організованості суб'єкта навчання у процесі пізнавальної діяльності. URL: <http://www.socwd.uzhgorod.ua/articles/11.htm>.
3. Коновальчук І. С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Київ, 1992. 18 с.
4. Олексюк В. Р. Особливості усвідомлення молодшими школярами власного життєвого шляху: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Тернопіль, 2009. 239 с.
5. Тищенко С. П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу «Я». *Психологія*. Київ, 1983. Вип. 22. С. 3-19.
6. Ханецька Н. В. Психологічні передумови розвитку молодшого школяра як суб'єкта учіння: дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 226 с.

Соломон О. С.
магістрантка 1 року навчання
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Івано-Франківськ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ГРИ

З прадавніх часів в Україні будь-які зібрання дітей супроводжувалися ігровою діяльністю. Народна виховна мудрість емпірично передбачала розв'язання важливих технологічних завдань формування особистості дитини. Зокрема, засобами народної гри виводили маленьку людину з її реального побутового повсякденного життя, запобігали складанню стереотипів сумніву й недовіри до своїх сил. Через гру дитині надавалася змога заявити оточенню про свій позитивний потенціал [1, с.8].

З переходом із умов гри до умов навчальної діяльності настає в житті дитини переломний момент. Нове становище дитини в суспільстві визначається тим, що вона не просто йде з дитячого садка до школи, а тим, що навчання для неї стане віднині обов'язковим [2, с.6].

За результати свого навчання дитина нестиме відповідальність перед вчителем, школою й своєю сім'єю. Тепер дитина мусить дотримуватись однакових для всіх школярів правил, соціалізуватись. Сьогодні гра контролюється системою суспільного виховання. У грі при цьому існує суб'єктивна свобода для дитини. Діти мають змогу самостійно (без допомоги дорослих) розподіляти ролі, контролювати один одного, стежити за точністю виконання того чи іншого завдання. Гра стає школою соціальних відносин для кожної дитини. В процесі гри дитина знайомиться з великим діапазоном людських почуттів й взаємостосунків, вчиться розрізняти добро і зло. Завдяки грі у дитини формується здатність розрізняти свої можливості, визначати, як вони сприймаються іншими, й з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням реакції інших [3, с.152].

Потрапляючи до школи після дитячого садка, дитина зустрічається з іншим видом діяльності – навчанням. Але гра залишається важливим засобом не лише відпочинку, а й творчого пізнання життя. Ігрова позиція – могутній засіб виховного впливу на дітей. В. Ф. Шаталов зазначає: “Придивіться: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою завжди служили і покликані служити розвиткові кмітливості та пізнавальної цікавості на всіх, без винятку, вікових рівнях. Відомо, що ті діти, з яких на уроці й слова

не витягнеш, в іграх активні. Вони можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники тільки руками розведуть, їхні дії відзначаються глибиною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного” [4, с.145].

Гра стимулює пізнавальний інтерес. Педагогічне стимулювання і мотивація навчальної діяльності учнів включають в себе формування пізнавального інтересу, що являє собою вибірккову спрямованість особистості, яка звернена у сферу пізнання, предметного оволодіння знаннями. Це інтерес до глибокого, усвідомленого пізнання. Оскільки пізнавальний інтерес багатогранний, він може: 1) виступати як зовнішній стимул процесу засвоєння, як засіб активізації цього процесу, 2) як мотив пізнання, стикаючись та взаємодіючи при цьому з іншими мотивами.

Якщо інтерес до предмета не сформований, засвоєння буде проходити нижче природних сил учня. Необхідно постійно стимулювати пізнавальні інтереси. Основні напрями цього: за допомогою змісту матеріалу, що вивчається, та шляхом організації пізнавальної діяльності (введення ігор у навчально-виховний процес),

Використання ігор допомагає сформувати пізнавальну самостійність – якість особистості, що проявляється у готовності власними силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Пізнавальна самостійність формується у різних навчальних ситуаціях: сприйнятті готового матеріалу, спрямованій пізнавальній активності, дослідницькій пізнавальній діяльності.

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, що проявляється у готовності своїми силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Ця активність передбачає здатність здійснювати пізнавальну діяльність, що включає необхідні знання, оволодіння методами пізнавальної діяльності та сформованість мотивів, які визначають потребу, прагнення до цієї діяльності. Пізнавальна самостійність може розглядатися, з одного боку, як мета навчання, а з іншого – як умова, що дозволяє більш повно використовувати можливості учнів. Розвиток здатності виконувати пізнавальну діяльність має такі рівні. Перший – засвоєння забезпечується сприйняттям, усвідомленням та запам'ятовуванням матеріалу, другий – дозволяє застосовувати знання у новій ситуації, що потребує творчого підходу до використання знань, які має учень[5,12].

На активність у процесі пізнавальної діяльності впливають і зовнішні стимули, їх роль особливо велика, якщо вони переходять у соціально значущі мотиви. Виховання стійких пізнавальних та соціально значущих мотивів – одна з сторін формування пізнавальної самостійності [6, с.37].

Активізація навчальної діяльності має на увазі активізацію розвитку учнів. Пізнавальна активність – це складна системна властивість суб'єкта, яка інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього проходження пізнавальної діяльності: пізнавальну самостійність, пізнавальну ініціативність, а також повноту і мобільність його знань, умінь та навичок у сфері реалізації цієї активності [7, с.12].

Пізнавальна самостійність може формуватися у різних навчальних ситуаціях, серед яких можуть бути: готова подача матеріалу, спрямована пізнавальна активність, дослідницька пізнавальна діяльність. Поєднувати навчальні ситуації різного типу можна шляхом використання різних систем організації пізнавальної діяльності. Сформована пізнавальна самостійність дозволить педагогу організувати різні види пізнавальної діяльності учнів та вміло поєднувати керівництво та самоврядування.

В останні роки практика застосування ігрових завдань визначила методичну думку, що зараз настав час узагальнення практичного досвіду, об'єктивної оцінки доцільності застосування ігрових завдань, визначення їх питомої ваги та місця у системі навчання. Гра дозволяє яскраво реалізувати всі провідні функції навчання: освітню, виховну та розвивальну, які діють в органічній єдності.

Гра стимулює пізнавальний інтерес. Педагогічне стимулювання і мотивація навчальної діяльності учнів включають в себе формування пізнавального інтересу, що являє собою вибіркочу спрямованість особистості, яка звернена у сферу пізнання, предметного оволодіння знаннями. Це інтерес до глибокого, усвідомленого пізнання. Оскільки пізнавальний інтерес багатогранний, він може: 1) виступати як зовнішній стимул процесу засвоєння, як засіб активізації цього процесу, 2) як мотив пізнання, стикаючись та взаємодіючи при цьому з іншими мотивами [8, с.51].

Використання соціальних ігор допомагає сформувати пізнавальну самостійність – якість особистості, що проявляється у готовності власними силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Пізнавальна самостійність формується у різних навчальних ситуаціях: сприйнятті готового матеріалу, спрямованій пізнавальній активності, дослідницькій пізнавальній діяльності [9, с.9].

Список використаних джерел

1. Адруховець Л. Ігрова педагогіка. *Завуч.* 2004. № 1 (187). С.6-16.
2. Букатов В. Коли гра на користь. *Дитячий садок.* 1999. Ч.17, трав. С.6.
3. Ващенко Г. Роль ігрової діяльності у навчанні. *Загальні методи навчання.* Київ, 1997. С.366-380.
4. Виготський Л.С. Проблеми дитячої психології. Сакт-Петербург: Союз, 1997. 224 с.
5. Галкін С. Організація ігрової діяльності на уроці. *Завуч.* 2004. № 30 (216). С.9; 2005. № 2 (224). С.17-20.
6. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі ігрової діяльності. *Рідна школа.* 2000. № 3. С. 37-39.
7. Копилов С. Навіщо шестирічним потрібна гра? *Дошкільне виховання.* 2006. № 9. С.12-14.
8. Кудикіна Н.В. Педагогічні умови забезпечення успішної ігрової діяльності дітей. *Управління школою.* 2004. № 25-26 (73-74). С.51-52.
9. Кукушин В. Ігрові технології на уроках. *Відкритий урок* 2006. № 6 (червень). С.3-10.

Цуркан Т. Г.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та
методики початкової освіти*

*Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича,*

Тимків І. В.

*студентка 3 курсу
факультету «Педагогіки, психології та
соціальної роботи»,*

*спеціальність «Початкова освіта»,
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна*

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ – ЗАПОРУКА ПОВНОЦІННОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Емоційний інтелект – надзвичайно важливий інструмент, який використовується для розв'язання окремих питань шкільної діяльності та взаємостосунків. Розвиток емоційного інтелекту стає освітньою метою, починаючи з самого раннього віку дітей. Тому, в контексті активного розвитку та реформування сучасної системи освіти, цілі шкільних предметів та діяльність педагога також стосуються компонентів емоційного інтелекту.

Зацікавленість у самопізнанні та позитивне ставлення до себе та інших, а також адекватне вираження своїх емоцій під час взаємодії з дітьми та дорослими, яких учні знають, з якими найчастіше спілкуються тощо, є загальними навичками, що включають саме компоненти емоційного інтелекту.

Розвиненість почуттів, здатність оптимально управляти своїми емоціями визначають вже емоційну культуру особистості.

Більшість вчених, які проводили свої дослідження в галузі емоційного інтелекту (*Д. Гоулман, П. Соловей, Д. Карузо, С. Рубінштейн, Д.В. Люсін, Г.Г. Гарскова та інші*) відзначали, що він відмінний від інших інтелектуальних здібностей, як дорослої людини, так і дитини, адже він є рисою, яка опановується з часом, у процесі психічного розвитку. Дослідник Д. Карузо, говорив про емоційний інтелект так: «Це група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню не тільки власних емоцій, а й емоцій оточення».

Важливість розвитку емоційного інтелекту можна зрозуміти через різні сфери життя молодшого школяра:

– **школа** – спонукає учня докладати зусиль для подолання труднощів у спілкуванні з однолітками, у вираженні своїх емоцій, у становленні дружніх взаємовідносин. Саме через успіхи у навчанні, наприклад, дитина може стати лідером, надихати інших власним прикладом.

– **фізичне здоров'я учня** – постійний стрес та невміння боротися з ним, внаслідок того, що дитина не вміє керувати своїми емоціями, може призвести до серйозних відхилень у здоров'ї (проблеми з імунною системою, відсутність апетиту, нетривалий сон тощо). Добре розвинений емоційний інтелект робить молодшого школяра більш стресостійким, тобто дає можливість виконувати поставлене завдання в будь – яких умовах чітко та якісно.

– **психічне здоров'я учня** – уміння керувати власними емоціями, розуміти їх – це своєрідний захист від стресу, перевтоми, ризику залишитися самотнім, без друзів. Завдяки емоційному інтелекту психічний стан учня буде більш стійким та контрольованим.

– **відносини з людьми, що нас оточують** – для того, щоб стосунки в школі, вдома чи на ігровому майданчику були приємними, корисними та без конфліктів, учню варто вміти контролювати власні емоції, правильно виражати свої почуття, розуміти та співчувати іншим. Дані вміння формуються саме на основі розвитку емоційного інтелекту та емоційної культури молодшого школяра.

Всі факти та аргументи, які наведені вище, дають змогу зрозуміти, що емоційний інтелект є невіддільною частиною життя кожного учня, тому його необхідно розвивати.

Основним та важливим аспектом для розвитку емоційного інтелекту є також **самосвідомість**. Саме вона надає учням можливість побачити, у яких взаємовідносинах із власними емоціями вони перебувають на даний момент.

Цей процес передбачає безперервне проживання почуттів, які періодично змінюють один одного; також наявність певних тілесних відчуттів, якими супроводжуються емоції («метелики в животі», болі в серці та грудях, дискомфорт в горлі тощо); відчуття різнопланових емоцій – від негативних: гнів, страх, безпорадність, до позитивних: щастя, радість, любов, які проявляються у відповідному виразі обличчя; переживання сильних та тривалих почуттів, які помітні навіть оточуючим людям; доцільне врахування емоцій під час прийняття будь-якого рішення.

Самосвідомість спонукає учнів не тільки розуміти власні емоції, відчувати різноманітні почуття, переживати їх, а й контролювати та керувати ними. **Самоконтроль** та **саморегуляція** емоціями – це також складові, які показують рівень розвитку емоційного інтелекту в учнів. Адже емоції – це частинки або ж пазли картинки, в якій вміщено певну інформацію, яка переважно розповідає дітям про них самих. Саме завдяки опануванню ними та вмінню їх контролювати, можна приймати продуктивні та вигідні рішення. Рівень розвитку даних вмінь можна перевірити в умовах стресу, коли школяр знаходиться не у власній зоні комфорту, коли він легко може втратити контроль над своїми емоціями, вчинками та рішеннями. Саме в цьому випадку учень повинен опанувати власними емоціями, направити їх у «правильне русло», не дозволити їм захопити його думки та адаптуватись до умов та обставин, що склались. Тобто дитина повинна сприймати події як можливість до саморозвитку, а не як небезпеку чи загрозу. Таким чином педагогу потрібно допомогти учням розвивати свої емоції, проявляти їх доцільно та правильно, і дарма що це потребує значних зусиль та терпіння обох сторін: вчителя та учня, оскільки це часто є поступовим та тривалим процесом.

У контексті розуміння та усвідомлення власних емоцій, їх контролю та регуляції, варто звернути увагу також на взаємовідносини з іншими людьми, на **соціальний аспект** емоційного інтелекту. До цього належить вміння розуміти та опрацьовувати вплив невербальних сигналів з боку інших людей (однокласників, батьків, друзів, вчителів та ін.). Попри те, що людина, по своїй природі багатозадачна, тобто вона легко може перемикатися з однієї теми на іншу або виконувати декілька дій одночасно (слухати музику, записувати текст, їсти та багато іншого). Учням молодшого шкільного віку, для того, щоб усвідомити подані сигнали, потрібно навчитись «виключати» наявні в них думки, адже тільки так може відбутись якісне та повноцінне сприймання іншої людини, усвідомлення емоційних сигналів, які вона подає.

Емоційний інтелект, який є достатньо розвиненим (зважаючи на особливості особистості учня) допомагає взаємовідносинам між учнем та

вчителем, іншими учнями, батьками чи просто перехожими бути якіснішими, більш ефективними, стійкими та емоційно наповненими. Цьому сприяє також використання невербального спілкування в класі, зменшення стресової ситуації, шляхом використання гумору на уроках, проведення різноманітних емоційних ігор, аналіз сюжетних малюнків у навчальній та позанавчальній діяльності та багато іншого.

Спираючись на вдосконалену теорію емоційного інтелекту Дж. Майєра та П. Соловея (1997) [2, с. 433 - 440], а також М. Брекетт та С. Ріверс [1, с. 88-100], можна визначити **п'ять навичок**, за допомогою яких, можна навчити учнів підвищувати емоційний інтелект: 1) розпізнавання емоцій у собі та інших; 2) розуміння причин та наслідків емоцій; 3) точне маркування емоцій; 4) вираження емоції способами, що відповідають часу, місцевості та культурі; 5) регулювання емоцій. Ці навички є серцем ефективного підходу до моделювання емоційного інтелекту та викладання навичок емоційного інтелекту, якими діти повинні опанувати під час навчання та в позаурочний час.

На додаток до моделювання, вчителі можуть сприяти розвитку емоційного інтелекту шляхом безпосереднього навчання, включаючи так званий **вимірювач настрою** в практику управління в класі, а також у формальну та неформальну навчальну діяльність.

Оскільки, більшість дітей молодшого шкільного віку використовує обмежений словниковий запас, щоб описати свої почуття, відповідаючи на різноманітні запитання вчителя, то вимірювач настрою – це конкретний інструмент, який допоможе перекласти розмови про почуття зі спогадів учнів. Саме точне маркування (Модель 1) та обговорення почуттів допомагає дітям спочатку з допомогою вчителя, а згодом вже й самостійно, визначити ту роль, яку емоції відіграють у них протягом дня. Витрата часу на розпізнавання почуттів, деталізацію їх причин та спільний мозковий штурм допомагає забезпечити ефективно використовували емоції для створення клімату, що сприяє навчанню, а також розвитку емоційного інтелекту.

Поряд із викладанням навичок за допомогою яких, учні вчаться підвищувати свій емоційний інтелект та впровадженням вимірювача настрою в практику в класі, вчителям слід витратити час, для того, щоб обговорити з колегами найбільш корисні способи вираження дітьми емоцій у класі, особливо неприємних емоцій. Проведення цих дискусій серед педагогів, а також залучення батьків є критично важливим для розробки набору шкільних норм щодо емоцій та ефективного навчання цих норм дітям. Вчителю варто знайти час, щоб поділитися вимірювачем настрою з сім'ями учнів, повідомити їх, як ним можна користуватись в домашніх умовах, запропонувати стратегії, які

допоможуть їм поговорити зі своїми дітьми - і один з одним - про емоції вдома. Роблячи ці прості кроки, також можна підвищити емоційний інтелект дітей, допомагаючи їм позитивно брати участь у школі та в житті.

(Модель 1)



Отже, емоційний інтелект є головною складовою повноцінного психічного розвитку учнів молодшого шкільного віку, досить важливим та корисним «інструментом» для дітей у власній емоційній самореалізації та формуванні балансу між розумом та почуттями. Наведені вище аргументи та приклади демонструють, що дана тема, в сучасному світі є досить актуальною та перспективною для подальших теоретичних та практичних досліджень в контексті ідеї Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Брэккетт М.А., Риверс С.Е., и Саловей, П. Эмоциональный интеллект: личные, социальные, образовательные и производственные последствия. Компас социальной и психологии личности. 2011, № 5, 88-103.
2. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of Emotional Intelligence. 1993. № 17 (4), 433 - 442.
3. Rafaila Elena. Primary School Children's Emotional Intelligence. 2015. Procedia - SocialandBehavioralSciences 203, 163 – 167

Wpływ dezynfekcji rąk na barierę ochronną naskórka

Postępowanie z zakresu higieny rąk w szkołach podstawowych jest podstawową metodą zapobiegającą zakażeniom bakteryjnych, grzybiczych oraz wirusowych. Dokładne przestrzeganie zasad aseptyki w tym zakresie zmniejsza liczbę zakażeń przenoszonych poprzez skórę rąk. Dotyczy to zarówno patogenów flory stałej, jak i przejściowej skóry.

Dezynfekcja jest to proces prowadzący do zniszczenia drobnoustrojów chorobotwórczych oraz zmniejszenia zanieczyszczenia innymi drobnoustrojami w danym środowisku. Natomiast antyseptyka jest postępowaniem prowadzącym do usuwania drobnoustrojów ze skóry, błon śluzowych oraz uszkodzonych tkanek. W tym postępowaniu stosuje się wyłącznie nie toksyczne środki dezynfekcyjne. Takie środki dezynfekcyjne muszą działać niszcząco na drobnoustroje nie uszkodzając tkanek oraz nie drażniąc ich. Brak mycia rąk wśród osób uczących się w szkołach podstawowych jest pierwszą rzędną drogą szerzenia się drobnoustrojów chorobotwórczych. Aseptyka rąk pozwala na usunięcie przejściowej flory skóry rąk, którą stanowią: *Staphylococcus aureus*, *Enterococcus*, *Klebsiella pneumoniae*, *Acinetobacter spp.*

Skóra składa się z trzech zasadniczych warstw: naskórka (*łac. Epidermis*), skóry właściwej (*łac. Cutis vera*), tkanki podskórnej (*łac. Tela subcutanea, Subcutis*). Najbardziej zewnętrzną warstwą skóry jest naskórek pochodzenia ektodermalnego. Naskórek zbudowany jest z rogowaciejących komórek nabłonka wielowarstwowego płaskiego, nazywanych keratynocytami. Komórki te ściśle do siebie przylegają budując pięć zachodzących na siebie warstw: warstwa podstawna (*łac. Stratum basale*), warstwa kolczysta (*łac. Stratum spinosum*), warstwa ziarnista (*łac. Stratum granulosum*), warstwa jasna (*łac. Stratum intermediale, Lucidum*), rogowa (*łac. Stratum corneum*). Naskórek odpowiedzialny jest za produkcję glikozaminoglikanów i ceramidów, syntezę lipidów, stan skóry i jej wygląd, penetrację mikroorganizmów i substancji chemicznych. Najwyżej położoną warstwą naskórka jest rogowa (*łac. Stratum corneum*). Zbudowana z dwóchnachodzących na siebie rzędów komórek, które są spłaszczone i pozbawione jąder. Tworzą one dwie warstwy: zbitą, komórki w niej ściśle do siebie przylegają, oraz złuszczącą się warstwę, na której komórki ciągle ulegają oddzielaniu się. Warstwa ta zawiera białka keratynowe, które przez wiązanie wody nadają jej elastyczność. Błona komórkowa keratynocytów zbudowana jest z fosfolipidów. Fosfolipidy pod wpływem enzymów, zwłaszcza fosfolipazy A i C, uwalniają kwas arachidowy, który ma ogromne znaczenie w procesach zapalnych. Keratyna razem z płaszczem lipidowym na

powierzchni warstwy rogowej odpowiadają za procesy wchłaniania oraz przenikania do skóry substancji rozpuszczalnych w tłuszczach i wodzie.

Warstwa rogowa skóry człowieka pełni funkcje ochronną przed czynnikami: fizycznymi, chemicznymi, mechanicznymi oraz biologicznymi. Uczestniczy w zjawisku nawilżania skóry, jest miejscem gromadzenia substancji tłuszczowych oraz spowalnia dyfuzję wody pochodzącej z głębszych warstw skóry właściwej. Korneocyty zawiera około 13% wody, apolączone ze sobą za pomocą spoiwa (wolne kwasy tłuszczowe, ceramidy, cholesterol). Wolne kwasy tłuszczowe odpowiedzialne są za utrzymanie odpowiedniego pH warstwy rogowej naskórka. Przy powierzchni skóry wartość pH wynosi około 5, czyli kwaśne, natomiast w żywych warstwach naskórka i w skórze właściwej ta wartość wynosi około 7. Zmiany w procesie utrzymania gradientu pH prowadzą do modyfikacji enzymatycznej reakcji hydrolizy lipidów międzykomórkowych oraz zmiany ich składu i budowy przestrzennej, co zaburza homeostazę funkcji barierowej i spójność warstwy rogowej. Ceramidy są to połączenia kwasu tłuszczowego z grupą aminową sfingozyny lub dihydrosfingozyny, za pomocą wiązania amidowego. Pełnią funkcje swoistych przekaźników międzykomórkowych, biorą udział w regulacji procesów wzrostu i różnicowania keratynocytów. W warstwie rogowej występuje 9 typów ceramidów. Cholesterol jest lipidem z grupy steroidów, jest także substratem z którego powstaje większość innych związków steroidowych. Niedobór w jednej z klas lipidów warstwy rogowej skutkuje wzrostem TEWL (Transepidermal Water Loss) oraz wzmożoną proliferacją naskórka, ma to wpływ na stan skóry.

Płaszcz wodno-lipidowy to emulsja hydrofilowo-lipofilowa, powstająca z wydzieliny gruczołów potowych oraz z wydzieliny gruczołów łojowych i frakcji lipidów naskórkowych uwalnianych z keratynocytów. Płaszcz ten znajduje się na powierzchni naskórka, jest on mieszaniną tłuszczów egzogennych - to związki zewnątrz pochodne, a także z endogennych - pochodzą z ciałek lamelarnych warstwy ziarnistej. Grubość płaszcza wodno-lipidowego zmienia się w różnych okresach życia, największa jest w wieku niemowlęcym oraz w okresie dojrzałości płciowej. Procentowy udział każdego ze składników płaszcza wodno-lipidowego jest również zmienny w różnych okresach życia. Płaszcz lipidowy u dzieci zawiera dużą ilość cholesterolu, a po okresie dojrzewania w wyniku zmniejszonej czynności gruczołów łojowych wzrasta ilość skwalenu. W skład lipidów powierzchniowych skóry wchodzi: ceramidy, fosfolipidy, monoheksozylceramidy, trójglicerydy, cholesterol i jego estry, siarczan cholesterolu, estry wosku, węglowodory (głównie skwalen). Czynniki wpływające na funkcjonowanie bariery naskórkowej: wartość pH, obecność lipidów na powierzchni skóry, stopień nawilżenia skóry, wartość przeznaskórkowej utraty wody (TEWL).

Nadmierne nawilżenie skóry prowadzi do utraty właściwości bariery komórek warstwy rogowej, staje się ona przepuszczalna w obie strony. Nadmierne wysuszenie

skóra pęka i traci swoją elastyczność. Nieprawidłowości w funkcjonowaniu bariery ochronnej naskórka mogą prowadzić do powstania stanu zapalnego, np. wyprysk kontaktowy. Nieprawidłowa budowa warstwy rogowej występuje w niektórych dermatozach. Taka nieprawidłowość w budowie wiąże się z podwyższoną podatnością skóry na działanie szkodliwych czynników zewnętrznych. Bodźce mechaniczne i chemiczne mogą powodować naruszenie struktury bariery naskórkowej, prowadząc do nasilenia przenikania substancji przez skórę.

Środki do dezynfekcji rąk stosuje się w celu ochrony przed czynnikami szkodliwymi, takimi jak wirusy, grzyby i bakterie. Należy zwrócić uwagę na to, że z usunięciem potencjalnie szkodliwych drobnoustrojów, środki te pozbawiają skórę również fizjologicznej ochrony, przez usunięcie substancji lipidowych w naskórku oraz zmniejszenie ilości warstw keratynocytów, co w konsekwencji może wywołać uszkodzenie bariery naskórkowej. Często wysuszenie skóry powodują antyseptyki na bazie alkoholu. U osób które nadużywają środkami dezynfekcyjnymi istnieje duże ryzyko wystąpienia działań niepożądanych. Takimi działaniami mogą być: podrażnienia, zaczerwienienia, wystąpienia reakcji alergicznych i pseudoalergicznych, wyprysk na dłoniach, powstania opornych szczepów drobnoustrojów. Zbyt częste odkażanie rąk może doprowadzić do przewlekłego podrażnienia, ponieważ naskórek nie nadąży się zregenerować. Żeby zmniejszyć ryzyko uszkodzenia bariery ochronnej naskórka zalecane jest stosowanie takiego preparatu do dezynfekcji rąk, który w swoim składzie będzie zawierał substancje o działaniu natłuszczającym czy nawilżającym, np. gliceryna. Kluczowym etapem dla redukcji ryzyka związanego z rutynową dezynfekcją skóry rąk jest odpowiednio dobrana pielęgnacja. W zapobieganiu wystąpienia reakcji ubocznych przy dezynfekcji rąk bardzo istotne są działania profilaktyczno-edukacyjne, informujące uczniów szkół podstawowych o prawidłowych sposobach dezynfekcji dłoni, a także o możliwych działaniach niepożądanych.

Bibliografia:

1. Jabłońska S., Chorzelski T.: Choroby skóry dla studentów medycyny i lekarzy. Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2001.
2. Nowicka D.: Dermatologia: podręcznik dla studentów kosmetologii. Wyd. Medyczne, Wrocław 2007.
3. Prociewicz K., Ziola A., Zbiciak-Nylec M.: Wpływ środków dezynfekcyjnych na stan skóry rąk. Kosmetologia estetyczna, 3, 2017, vol. 6, st. 249-253.
4. Zawadzki M., Szafraniec R., Murawska-Ciałowicz E.: Fizjologia człowieka dla studentów kosmetologii. Wyd. Medyczne, Wrocław 2006.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗІЇ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Березовська Л. І.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У процесі демократизації суспільства неабиякого поширення набули ідеї гуманізації освіти, спрямовані на задоволення потреб та інтересів дитини, її особистісний розвиток. Обґрунтування необхідності інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір України відображено в нормативно-правових документах, зокрема в Законах України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ, Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, Концепції розвитку інклюзивної освіти. Відповідно до Закону України про освіту інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [7]. У Концепції розвитку інклюзивної освіти зазначено, що метою інклюзивного навчання є забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами на основі застосування особистісно зорієнтованих методів навчання [6]. Значимим у документі стало визнання інвалідності як соціальної проблеми, тобто проблеми порушення прав людини.

Вирішення завдань, щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх закладах висвітлено в дослідженнях О. Василенко, В. Засенко, М. Деркач, А. Колупаєвої, С. Литовченко, В. Шнайдер та ін. Соціально-педагогічні особливості роботи в системі інклюзивного навчання розкрито в наукових доробках І. Зверевої, А. Капської, Л. Міщик, С. Харченка та ін. Проблеми професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання досліджували О. Гадзинська, Н. Горішна, О. Карпенко, Т. Кремнева, Т. Матвійчук, М. Чайковський, Т. Шульга та ін.

Мета статті – висвітлити особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Важливим аспектом у процесі підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є формування професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних якостей (емпатія, толерантність, педагогічний такт, оптимізм, відповідальність), практичних умінь та навичок. Від компетентності педагога, який працює з особливою дитиною, залежатиме не лише успіх в освітній діяльності, але й соціалізація та адаптація дитини до шкільного навчання. Зважаючи на те, що кількість дітей із різними видами захворювань з кожним роком зростає, вагомим кроком на державному рівні є створення інклюзивного освітнього середовища, що здатне забезпечити якісне надання освітніх послуг та повноцінний розвиток дитини. Діти з особливими освітніми потребами, відповідно до державного стандарту початкової загальної освіти – це діти сліпі та із зниженим зором, глухі та із зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти із складними вадами розвитку (у тому числі діти з розладами аутичного спектру), навчання і виховання яких здійснюється у спеціально створених умовах [5].

Успішність реабілітаційного процесу залежить від компетентності фахівців, які залучені до надання освітніх послуг, добору корекційних методик та уміння педагога адаптувати освітню програму до можливостей та потреб кожної дитини, врахування її індивідуальних та психологічних особливостей розвитку.

У ракурсі дослідження важливо з'ясувати сутність понять «інклюзія», «супровід», «інклюзивний супровід», «інклюзивна компетентність».

Поняття інклюзія (від англійського *inclusion* – включення) – це процес забезпечення та збільшення ступеня участі індивідів у суспільно мужитті, насамперед тих, які мають певні труднощі в розвитку [2, с 54]. Інклюзія передбачає розробку та впровадження освітніх програм, що сприятимуть розвитку кожної дитини відповідно до її можливостей та індивідуальних здібностей бути рівноправним учасником освітнього процесу та брати активну участь у житті суспільства.

Поняття «супровід» в науковій літературі пояснюється як «те, що супроводить яку-небудь дію, явище» [3, с. 462]; «дія за значенням супроводжувати, тобто у (в) супроводі когось» [1, с. 1415]. Таким чином, супровід спрямований на створення сприятливих умов для розвитку та саморозвитку дитини, розкриття її потенційних можливостей, формування здатності до самостійних дій.

Інклюзивний супровід у ракурсі дослідження пояснюємо як підтримку та допомогу дітям з особливими освітніми потребами з метою подолання труднощів, підвищення їх соціальної активності та життєдіяльності. Діяльність соціального педагога спрямована на здійснення системи комплексних заходів різними спеціалістами (вчителями, асистентами вчителів, психологами, медиками, батьками) щодо створення необхідних умов для розвитку та соціальної активності дітей, їх інтеграції у соціум.

Інклюзивну компетентність соціального педагога розглядаємо як інтегрований процес взаємодії (соціального педагога з дитиною), який передбачає вміння встановлювати міжособистісні взаємини з урахуванням психолого-педагогічних знань для здійснення інклюзивної моделі навчання, сприяння забезпечення включення дітей з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітнього закладу, створення умов для життєдіяльності та саморозвитку дитини. Працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами соціальний педагог здійснює посередництво між різними соціальними інститутами та фахівцями. Він повинен володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методик викладання навчальних предметів у початковій школі, високим рівнем професійної майстерності. Методологія роботи в умовах інклюзивного середовища заснована на принципах дитиноцентризму, що передбачає виявлення задатків кожної особистості незважаючи на проблеми в розвитку, створення умов для успішної самореалізації в житті [4, с. 267].

Щоб сформувати у майбутніх соціальних педагогів означені вміння до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, необхідно ознайомити студентів з основними видами порушень психофізичного розвитку дитини, особливостями здійснення супроводу дітей з особливими освітніми потребами, методиками роботи з дітьми з різними вадами та оцінки їх розвитку. У процесі проходження практики студентами 4-го курсу спеціальності 231 «Соціальна робота» (освітня програма «Соціальна педагогіка») педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», в аспекті формування інклюзивної компетентності було розроблено комплекс завдань на виявлення здатності студентів працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. На основі спостереження за дітьми, студентам пропонувалося скласти індивідуальну програму навчання і виховання дитини з метою корекції процесів їх розвитку і соціалізації, спланувати роботу з сім'єю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, підібрати методики та розробити методичні поради, які допоможуть педагогам та батькам в роботі з такими дітьми відповідно до їх потреб та можливостей.

Аналіз результатів дослідження засвідчив недостатній рівень сформованості інклюзивної компетентності студентів, майбутніх соціальних

педагогів до роботи з дітьми в інклюзивних класах. Так, більшість студентів (56,7 %) не готові працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, організувати корекційно-реабілітаційну роботу. У них відсутнє вміння здійснювати комплексну оцінку з метою виявлення особливостей розвитку дитини (44,3 %), знаходити індивідуальний підхід у роботі з дітьми, батьками та фахівцями, залученими до процесу надання допомоги (38,2 %), не володіють методиками роботи (36,4 %), відсутні знання щодо основних видів порушень психофізичного розвитку дитини (28,7 %), не вміють протистояти труднощам та самостійно знаходити вихід зі складних ситуацій (16,3 %).

З метою формування у студентів інклюзивної компетентності в освітні програми необхідно включити елективний курс «Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами», метою якого є ознайомлення з особливостями інклюзивного навчання як інноваційною технологією роботи в закладах освіти, розкриття теоретичних, методичних і практичних основ роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Переконані, що ефективність інклюзивної освіти можлива лише за умови спеціальної підготовки фахівців, які здійснюють інклюзивний супровід дитини, опанування сучасними методиками та технологіями роботи, які використовуються в інклюзивному освітньому середовищі. Актуальність зазначеної проблеми зумовлює подальші, більш ґрунтовні дослідження щодо формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ-Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
3. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. 8-ме вид., стер. Харків: Фоліо, 2005. 540 с.
4. Малишевська І. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 8. С. 264-274.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_8_27 (дата звернення 14.12.2020 р.)
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти від 21.02. 2018 р. № 87.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення 13.12.2020 р.)
6. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання від 01.10.10 р. № 912.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 15.12.2020 р.)
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 15.12.2020 р.)

Білоус О. В.
*асистент кафедри педагогіки та методики
початкової освіти Чернівецького
національного університету
імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У наш час поняття «інклюзія», «інклюзивна освіта» міцно увійшли в соціальне життя суспільства. Використовуючи таку термінологію, педагогічні працівники, і не тільки вони, вважають, що інклюзія передбачає рівне ставлення до всіх дітей і створення особливих умов для тих, хто має особливі освітні потреби, тобто створення сприятливого для їх реалізації освітнього середовища. Прийняття суспільство мінклюзивного середовища можливе тільки у тому випадку, коли у значної частини соціуму, і перш за все, педагогів, буде сформована готовність до реалізації інклюзії, коли буде створене безбар'єрне середовище, що дозволяє особам з обмеженими можливостями здоров'я відчувати себе впевнено і досягати поставлених цілей в розвитку.

Проблему навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та шляхи її вирішення в Україні досліджували Л. Будяк, О. Василенко, Є. Ісаєва, С. Іноземцева, А. Колупаєва, Л. Коргун, І. Макаренко, Т. Соловйова, Н. Теплова та ін.

Дослідженню проблем інклюзивної освіти, інклюзивної культури, організації освітнього середовища присвячено численні роботи вітчизняних та зарубіжних учених Я. Корчак, Г. Ковальов, В. Ясвін та ін.

Питання створення та розвитку інклюзивного освітнього середовища в навчальних закладах розглянуто І. Бочковською, С. Гайдукевич, Г. Єфремовою, О. Козирєвою, М. Ковальновою, Н. Малофєєвим, О. Сакалюк та ін.

Враховуючи вимоги часу, законодавцями були внесені зміни до Закону України «Про освіту» та розроблена і затверджена концепція «Нової української школи». Одним із напрямків реформування освітньої галузі в Україні є впровадження інклюзивної освіти. Аналізуючи дані документи, можна визначити, що засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є:

- забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності;

- розвиток інклюзивного середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами [2].

У Законі України «Про освіту» чітко прописано поняття інклюзивне середовище – це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [2].

Цілком логічним видаються узагальнення А. Колупаєвої про те, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. У справді інклюзивному середовищі кожна дитина почуває себе безпечно та має відчуття приналежності до колективу [3].

Враховуючи дослідження вчених (Е. Клімов, В. Ясвін, С. Тарасова та ін.), можна виділити такі структурні компоненти інклюзивного освітнього середовища:

- просторово-предметний компонент: матеріальні можливості установи – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними технічними засобами і системами, відповідними освітнім потребам дітей;

- змістовно-методичний компонент: адаптований індивідуальний маршрут навчання і розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітніх та виховних методик, форм і засобів;

- комунікативно-організаційний компонент: особистісна і професійна готовність педагогів до роботи в змішаній (інклюзивній) групі, сприятливий психологічний клімат в колективі, управління командною діяльністю спеціалістів [5, с. 83].

Для того щоб освітнє середовище забезпечувало можливість інклюзивної практики, воно повинно дотримуватись таких ознак:

- гнучкість, готовність до змін;
- мобільність і ефективність управління;
- переважання гуманістичних цінностей;
- індивідуалізація освітнього процесу, перелік можливостей і потреб кожної дитини;
- наявність ресурсів для реалізації індивідуального освітнього маршруту [4, с. 7].

До необхідних умов створення інклюзивного освітнього середовища відносяться:

1) Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу як параметр безбар'єрного середовища: організація архітектурного та інформаційного простору, в якому навчається дитина з ООП; організація тимчасового режиму навчання; організація робочого місця дитини з ООП; технічні засоби навчання для кожної категорії дітей з ООП.

Безбар'єрне середовище в інклюзивних освітніх установах включає, як правило, такі пристосування будівлі для дітей з ООП: влаштування пандусів; розширення дверних прорізів; заміна підлогових покриттів; демонтаж дверних порогів; установка перил уздовж стін в середині будівлі; пристрій розмітки; обладнання санітарно-гігієнічних приміщень; переобладнання і пристосування роздягалень, спортивних залів, їдалень, класних кімнат, кабінетів психологів, вчителів-логопедів, кімнат психологічного розвантаження, медичних кабінетів; створення інформаційних куточків з урахуванням особливих потреб дітей з ООП; установка підйомних пристроїв і ін.

2) Організаційне забезпечення освітнього процесу як умова організації інклюзивного освітнього середовища включає: нормативно-правову базу; фінансово-економічні умови; інклюзивну культуру організації; взаємодія з організаціями-партнерами; інформаційно-просвітницьке забезпечення педагогів і батьків.

3) Організаційно-педагогічне забезпечення передбачає: реалізацію освітніх програм з урахуванням особливостей і можливостей дітей; забезпечення дітям з ООП можливості освоєння освітніх програм в рамках індивідуального освітнього плану; спеціальне програмно-методичне забезпечення освітнього процесу, в залежності від нозології дитини з ООП; застосування сучасних технологій освіти і психолого-педагогічного супроводу всіх суб'єктів інклюзивної практики; адаптацію методик навчання і виховання до особливих освітніх потреб учнів і вихованців з ООП.

4) Кадрове забезпечення, як наступна умова організації інклюзивного освітнього середовища, до якого входить: спеціальна підготовка педагогічного колективу до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивної практики; організаційна і методична підтримка педагогів (вчителя, вихователя, класного керівника), які безпосередньо здійснюють процес виховання і навчання дитини з ООП.

5) Для реалізації умови наступності дошкільної та шкільної освіти на рівні дидактичних технологій, освітніх програм, виховного простору установ, необхідно забезпечити: спільну діяльність фахівців дитячого садка і школи, яка здійснюється як співпраця з вибору спільних рішень в сфері інклюзії; співпрацю освітніх організацій різного рівня, яка здійснюється при

спільному проведенні педагогічних рад і нарад, батьківських зборів, виховних заходів, занять в школі майбутнього першокласника [4].

Враховуючи вищевказані компоненти і умови організації інклюзивного освітнього середовища, можливе створення освітнього середовища, де всі учні незалежно від своїх освітніх потреб навчатимуться ефективніше, будуть підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчуватимуть себе повноцінною частиною суспільства. Таким чином, при всій складності, багатоетапності і багатфакторності умов переходу школи до реалізації інклюзивного підходу, формування інклюзивного середовища являє собою одне з ключових і першочергових завдань освітньої організації.

Список використаних джерел

1. Антилогова Л.Н., Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В. Проблемы и перспективы создания инклюзивного общества. Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10 №3. С. 3948–3958.
2. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України, 2017. № 30. ст. 1
3. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ.: «А.С.К.». 2012. 308 с.
4. Парубина В.Д. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» методика, технологии и реализация: метод. пособие. Казань: ИД «МеДДоК». 2018. 160 с.
5. Поліхроніді А.Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. Наука і освіта. Одеса, 2016. №6. С. 82-85

Будейчук Г. М.

*директор КУ
«Інклюзивно-ресурсний центр»
Яремчанської міської ради
Івано-Франківської області
м. Яремче, Україна*

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТЕАССН ДЛЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Міжнародний досвід свідчить, що при ранній діагностиці, інформованості батьків і підготовці кваліфікованих педагогів – до 75% дітей з аутизмом можна підготувати до нормального життя в суспільстві.

Вивчення технології ТЕАССН для навчання дітей з аутизмом і відповідні дослідження щодо її впровадження є актуальним на сьогодні, тому що діти з аутизмом належать до категорії дітей з особливими освітніми потребами, права яких на рівні України захищаються, щоб вони могли отримувати якісну освіту

за вибором їх батьків, з альтернативою вибору інклюзивної форми навчання, яка активно впроваджується українським законодавством, базуючись на низці ратифікованих законів і форм участі, починаючи із Загальної Декларації ООН про Права людини, ухваленої Організацією Об'єднаних Націй 10 грудня 1948 р., яка проголосила рівність прав усіх людей без винятку.

Сьогодні актуальним є змінити підходи навчання, щоб викоринити стереотипне уявлення, що аутизм є неначе ярликом на певну відмінну групу людей. Оскільки аутизм вважається розвивальним порушенням, яке виявляється ще в ранньому дитинстві і може тривати впродовж цілого життя людини з суттєвим впливом на інтелектуальні, емоційні, соціальні, фізичні та моторні сфери розвитку, всі дослідження є важливими щодо з'ясування та допомоги.

Питання теорії аутизму та технологій освіти дітей з аутизмом досить глибоко розроблені в працях таких відомих англомовних дослідників, як Г. Аспергер, Л. Бендер, М. Брістол, Л. Вінг, С. Гарріс, Б. Гермелін, Л. Каннер, Т.Осгуд, У. Фріт та інші.

Українські вчені Т. Скрипник, Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін. також досліджують технології навчання та особливості організації освітнього середовища для дітей з аутизмом.

Метою дослідження є висвітлити можливості використання технології навчання ТЕАССН та корекційно-розвивального впливу для дітей з аутизмом.

Головним орієнтиром системного підходу до розбудови корекційно-розвивального процесу є ідея Л. С. Виготського про те, що дитина з особливостями розвитку є передусім дитина, а потім вже – дитина з тимими іншими особливостями розвитку. А це означає, що вона має ті самі закономірності розвитку, що і дитина з так званим типологічним (або нейротиповим) розвитком, а також – те, що підходи до неї на принциповому рівні мають бути ті самі, як і до звичайних дітей.

Познайомимось з елементами програми ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), розробленої вперше в 1966 р. Школою Медицини в Університеті Північної Кароліни (Чапел Хіл, США), яка дозволяє навчати дітей з аутизмом та особливими освітніми потребами в масових закладах освіти та індивідуально. В її основі знаходиться ідея структурованого навчання, коли класна кімната ділиться на зони, в кожній з яких дитина навчається окремим навичкам та вмінням. До цих навичок належать:

1. Академічні знання (математика, письмо, читання).
2. Уміння орієнтуватися в побуті (одягатися самостійно, застеляти ліжко, готувати їжу).
3. Соціальні навички та орієнтація в місті.
4. Комунікація, уміння підтримувати діалог.

Для того щоб всі знання дитина могла швидко засвоїти, психолог/педагог використовує метод візуальних підказок або індивідуальних розкладів. На даний момент ТЕАССН широко використовується для допомоги і супроводу людей з аутизмом на протязі всього життя.

Основні цілі навчання і задачі програми:

- Максимально розвивати незалежність дитини. При побудові програм і виборі завдань для дитини, акцент робиться на сильних сторонах і можливостях дитини справитись з завданням максимально самостійно. Для цього в самому завданні закладені підказки для дитини. Крім того, цілі, які психолог/педагог і батьки ставлять перед дитиною, максимально приближені до актуального рівня розвитку дитини.
- Допомогати дитині ефективно взаємодіяти з іншими (спілкуватися, гратися). Психолог/педагог приділяє багато уваги розвитку навичок комунікації. Це може бути вербальна або невербальна (жестова, знакова, карткова) комунікація. Основне завдання – навчити дитину спілкуватися соціально прийнятним і зрозумілим для інших способом. Для розвитку навичок комунікації діти працюють не тільки один на один з учителем, але і включаються у взаємодію з іншими дітьми під час групових завдань.
- Збільшувати і розвивати інтелектуальні навички, шкільні уміння та індивідуальні здібності. В програму дитини мають бути включені завдання на розвиток основних академічних навичок у читанні, письмі, математиці, орієнтації в навколишньому середовищі, часі і т.д.
- Стимулювати генералізацію навичок так, щоби всі нові знання дитина могла максимально часто і ефективно використовувати вдома та закладах освіти. Дуже важливо, щоб набуту навичку дитина могла застосувати поза кабінетом психолога/педагога, в інших ситуаціях і з іншими людьми. Для цього потрібно, щоб батьки активно включались в процес навчання і притримувались однієї стратегії з психологом/педагогом. Для того, щоб навичка сформувалася, необхідно, щоб батьки продовжували формувати її в природньому середовищі, вдома.
- Розвивати відчуття і розуміння себе, своїх потреб. В програму ТЕАССН включені завдання на розвиток емоційної сфери, які допомагають дитині краще розуміти себе, що вона відчуває, як реагує на ті чи інші ситуації. Крім того,

важлива частина роботи – це розвиток розуміння того, що мої почуття, бажання, потреби можуть не співпадати з почуттями інших людей.

Першим етапом роботи в програмі навчання ТЕАССН є діагностика. Визначається стиль навчання дитини, актуальні потреби розвитку, сильні сторони. На основі зібраних даних і з врахуванням віку дитини складається програма навчання. Важливим процесом в роботі є консультування батьків по навчальних стратегіях з метою застосування їх вдома.

Батьки беруть участь в програмі. Психолог, який працює з дитиною, навчає батьків стратегіям навчання на батьківських зустрічах. Протягом тижня батьки разом з дитиною виконують домашні завдання, які копіюють або схожі на завдання, з якими працює психолог/педагог в закладі освіти. Також батьки ведуть щоденник спостережень за дитиною, в якій відмічають динаміку розвитку.

Роль батьків в структурованому навчанні також важлива, як і роль психолога/педагога. Успіх дитини в більшій мірі залежить від того, як вона зможе реалізувати вдома все те, чому вона навчилася з психологом/педагогом. В звичному середовищі, в присутності самих близьких людей дитини легше розвивати той чиїнший навик. І якщо батьки готові докласти зусилля і співпрацювати з психологом/педагогом, то саме вони першими побачать успіхи дитини.

ТЕАССН відрізняється від АВА (Applied Behavior Analysis), терапії, оснований на науці навчання і поведінки, щоб допомогти зрозуміти поведінку в поєднанні впливу оточення і навчання. Метою програми ТЕАССН є максимальний розвиток самостійності та гнучкості дітей з аутизмом. Програма ТЕАССН включає не тільки навчання інтелектуальних навичок, але і соціальної взаємодії, орієнтації в побуті, навичок саморегуляції. Вся програма побудована на актуальних здібностях дитини, переслідує планомірний розвиток, оснований на інтересах і сильних сторонах дитини. Психолог/педагог, який працює з дитиною, не використовує харчове підкріплення, як заохочення, а допомагає дитині отримувати задоволення від самого процесу навчання.

Технологія ТЕАССН має чітку структуру, що дозволяє отримувати видимий результат і постійно збільшувати об'єм і складність навчального матеріалу. Вона включає не одну, а зразу декілька сфер з якими психолог і батьки працюють одночасно, допомагаючи дитині соціалізуватись і розвиватись [3].

Висновок: проаналізовано технологія ТЕАССН, яка сприяє максимальному розвитку самостійності та гнучкості дитини з аутизмом та включає не тільки навчання інтелектуальним навикам, але і соціальній взаємодії, орієнтації в побуті, навикам саморегуляції. Вона є ефективною при активній взаємодії психолога/педагога з батьками дитини.

Список використаних джерел

1. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з раннім дитячим аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
2. Горбатенко В. О. Сучасні нейропсихологічні методи корекції вищих психічних функцій дітей з аутизмом. *Матер. XVII Міжнар. конфер. «Політ. Сучасні проблеми науки». Напрям «Гуманітарні науки».* 2017. Т.1. С.142-143.
3. Скрипник Т. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 63 с.
4. Aarons, M., & Gittens, T. (1992). *The autistic continuum: An assessment and intervention schedule.* Windsor: NFER-Nelson.
5. Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of crossinformant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*, 213-232.
6. American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
7. DeMyer, M. K. (1979). *Parents and children in autism.* Washington, DC: Victor H. Winston & Sons.
8. Frith U., Houston R. Autism in history: The case of Hugh Blair of Borgue. – Oxford, England: Wiley-Blackwell, 2000. – 185 p.
9. Gillberg, C., Steffenburg, S., & Schaumann, H. (1991). Is autism more common now than ten years ago? *British Journal of Psychiatry, 158*, 403-409.
10. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // *Nerv. Child.* – 1943. – № 2–3. – P. 217–250.

Гашинська Р. В.
*директор комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр»
Коломийської районної ради
м. Коломия, Україна*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ В КОЛОМИЙСЬКОМУ РАЙОНІ НА БАЗІ КОМУНАЛЬНОЇ УСТАНОВИ «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР» КОЛОМИЙСЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ

На сьогоднішній час кількість дітей, що потребують психолого-педагогічної допомоги, підтримки та супроводу, постійно зростає. Це зумовлює створення абсолютно нової моделі надання комплексної психолого-педагогічної допомоги, що сприяє реалізації ефективної адаптації, реабілітації та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах сучасного суспільства. Тому запровадження в Україні інклюзивної освіти – процес закономірний.

Якщо заглянути в історію педагогіки, концепція навчання дітей з вадами психофізичного розвитку протягом ХХ століття пройшла три етапи розвитку: від «медично-ї моделі» (сегрегація) через «модель нормалізації» (інтеграція) до «соціальної моделі» (інклюзія). Хотілося б, коротко проаналізувати їх. Поняття «сегрегація» означає відокремлення. Саме в цьому полягала суть першої моделі, яка розглядала людину з будь-якими відхиленнями від норми в психофізичному розвитку як хворого, якого потрібно доглядати у спеціальному закладі. Із середини 60-х років дану модель, почала замінювати модель інтеграції, яка визнавала права кожної дитини на освіту, але зазначала, що дитина повинна мати відповідну підготовку, аби пристосуватися до загальноприйнятих норм. Від середини 80-х років все більше почала вкорінюватися думка, що проблема не в людині з психофізичними вадами, а у суспільстві, яке «не готове» прийняти будь-яке відхилення від норми. Новий погляд не лише на освіту, але й на місце людини з обмеженими можливостями в суспільстві, найкраще відображає термін «інклюзія», тобто включення.

Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація. Тому реформування освіти в напрямі інклюзії, підтверджується численними змінами в законодавстві України, практичною діяльністю закладів загальної середньої та дошкільної освіти та узгоджується з основними міжнародними та державними документами у сфері забезпечення прав дітей.

Реформування також передбачає і трансформаційні зміни в освітньому процесі (таб.1) [1; 11-12].

Таблиця 1.

Трансформаційні зміни в освітньому процесі.

Традиційний освітній процес	Інклюзивний освітній процес
Діти з ООП навчаються винятково в спеціальних закладах освіти, або вдома	Діти з ООП навчаються в закладах загальної середньої освіти та отримують необхідну додаткову підтримку в освітньому процесі
Індивідуальні особливості розвитку та потреби дітей в освітньому процесі не враховуються	Індивідуальні особливості розвитку та потреби дітей є основою планування освітнього процесу
Освітні цілі для всіх дітей однакові	Освітні цілі визначаються в залежності від індивідуальних особливостей розвитку та потреб дитини
Усі учні мають опанувати уніфікований навчальний план у визначені терміни.	Для кожної дитини з ООП розробляється індивідуальна програма розвитку. За потреби розробляється індивідуальна навчальна програма та індивідуальний навчальний план.
Оцінювання проводиться за однаковим підходом для усіх.	Критерії та методи оцінювання адаптуються відповідно до індивідуальних особливостей дитини.
Оцінювання навчальних результатів учнів відбувається відповідно до критеріїв, визначених на основі загальноосвітньої навчальної програми.	Загальноосвітні навчальні досягнення не є основним критерієм успішності.
Успішність кожного учня визначається відповідністю його навчальних результатів заданим критеріям.	Успішність дитини визначається на основі наявності прогресу у розвитку та навчанні.
Батьки є пасивними учасниками освітнього процесу.	Батьки беруть активну участь в освітньому процесі, на них покладені певні зобов'язання.

Також, з 23 травня 2018 року Україна здійснила перехід від Міжнародної класифікації хвороб до Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (далі МКФ-ДП) (таб.2) [1; 23-31].

Таблиця 2.

**Порівняльна таблиця між класифікаційними характеристиками
МКХ і МКФ - ДП.**

ПМПК	ІРЦ
<i>Медичний підхід:</i>	<i>Соціальний підхід:</i>
в центрі уваги – діагноз дитини	в центрі уваги – дитина та її особливі освітні потреби
здійснення оцінки в контексті діагнозу	визначення особливих освітніх потреб дитини, її сильних сторін та надання рекомендацій
надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації хвороб	надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я

Як показує моніторинг чисельності дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах загальної середньої і дошкільної освіти в Коломийському районі, за період з 2016 по 2020 навчальні роки відмічається тенденція до збільшення чисельності категорії дітей з ООП.

На даний час, в Коломийському районі (включаючи і дітей ОТГ) за статистичними даними – 15104 дитини.

413 дітей Коломийського району має встановлену групу інвалідності.

В ЗЗСО перебуває 242 дитини з ООП

В ЗДО – 21 дітей з ООП.

Якщо порівняти статистичні дані за 5 років, то отримуємо таку картину (таб.3).

Таблиця 3. Статистика за формами навчання протягом 5 років.

Форма навчання	2016	2017	2018	2019 (децентралі- зація, 5 - ОТГ)	2020
Індивідуальне навчання	24	17	24	16	17
Інклюзивне навчання в ЗЗСО	2	8	16	20	30
Інклюзивне навчання в ЗДО	0	1	2	4	4

Отже, як ми бачимо, простежується стабільна динаміка зростання чисельності дітей з особливими освітніми потребами та з важкими захворюваннями, які навчаються як на індивідуальній так і на інклюзивній формі навчання, а це в свою чергу вимагає відповідної підготовки всіх

учасників навчально-виховного процесу як в закладах загальної середньої освіти, так і в дошкільних установах.

Рішення про утворення класів чи груп з інклюзивним навчанням приймається керівником закладу загальної середньої чи дошкільної освіти з урахуванням освітніх запитів населення за умови наявності необхідної матеріально-технічної та методичної бази, відповідних педагогічних кадрів і приміщень, що відповідають санітарно-гігієнічним вимогам.

З січня 2018 року зарахування дітей з особливими освітніми потребами в навчальні заклади загальної середньої та дошкільної освіти інклюзивну форму навчання здійснювалось в установленому порядку відповідно до висновку (рекомендацій) інклюзивно-ресурсним центрам (Постанова КМУ № 545 від 12.07.2017) [2; п.27] на індивідуальну – згідно з висновком ЛКК.

В Коломийському районі такий центр був утворений 19 жовтня 2017 року (рішення сесії районної ради №361-XVI/17) і охоплює своєю діяльністю Коломийський район та чотири об'єднані територіальні громади: П'ядицьку, Матеївецьку, Нижньовербізьку і Печеніжинську. Це одна із перших установ, які утворилися на території Івано-Франківської області. Під опікою центру перебуває 15104 дитини віком від 2 до 18 років, зокрема: Коломийський район – 7837 дітей; Нижньовербізька ОТГ - 1682 дитини; П'ядицька ОТГ – 1593 дитини; Печеніжинська ОТГ – 2798 дітей; Матеївецька ОТГ – 1194 дитини.

Роботу центру забезпечують педагогічні працівники: директор, два практичні психологи, вчитель-дефектолог, вчитель-реабілітолог та вчитель-логопед.

Пріоритетним напрямком роботи фахівців ІРЦ з дітьми з ООП є насамперед діагностичний, який дозволяє визначити особливі освітні потреби шляхом проведення багатопрофільної комплексної оцінки та розробити рекомендації для педагогічних працівників закладів освіти і батьків.

За період існування інклюзивно-ресурсного центру комплексну оцінку пройшло 268 дітей з особливими освітніми потребами та повторну – 27 дітей .

Первинний прийом проводять практичні психологи. Саме вони здійснюють обстеження за новими діагностичними методиками WISC-IV, Leiter-3, Conners-3, CASD та PEP-3, які відповідають світовим стандартам. Їх використання дає можливість визначити сильні і слабкі сторони кожної дитини з особливими освітніми потребами, та напрямки психологічної корекційно-розвиткової роботи. В подальшому, діагностичне обстеження проводять вчитель-дефектолог, вчитель-логопед та вчитель-реабілітолог. Результати діагностики фахівців ІРЦ лягають в основу висновків, які формуються з допомогою автоматизованої інформаційної системи «АІС «Україна. Інклюзія».

Ще одним з напрямів роботи фахівців з дітьми з ООП є, насамперед, соціальний, емоційний та когнітивний розвиток кожної дитини для того, щоб вона почувалася неповторним, повноцінним учасником суспільного життя. Цьому сприяють корекційно-розвиткові заняття, які проводяться на базі інклюзивно-ресурсного центру. Дана робота спрямована на корекцію пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, розвиток комунікативних навичок спілкування, інтелекту, оволодіння правильною звуковимовою, розвиток зв'язного мовлення та фонематичного слуху. За період існування центру даним напрямком охоплено 42 дитини. Оскільки, на базі ІРЦ, корекцію проходять діти із складними порушеннями, то в роботі фахівців переважають індивідуальні форми занять. Специфіка роботи вимагає від педагогічних працівників особливого підходу при роботі з данною категорією дітей. Зокрема, практичні психологи для корекційної роботи з різними категоріями дітей з ООП використовують арт-терапевтичні техніки, казко-терапію, пісочну терапію. Досить результативним є розроблений практичним психологом комплекс занять «Капітошка» для роботи з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, ЗПР, порушення аутичного спектру, мовлення. В основі даних занять лежить техніка крапле-терапії.

Робота вчителя логопеда спрямована на розвиток артикуляційного апарату, збагачення словникового запасу, формування граматичного мовлення, на розвиток фонематичних процесів на мовленнєвих та немовленнєвих звуках, а також на розвиток дрібної моторики. В своїй роботі вчитель-логопед використовує і логопедичний масаж для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Вчитель-дефектолог скеровує свою роботу на розвиток та формування стійкого інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, сенсорних еталонів, розвиває дрібну моторику та орієнтацію в просторі. В своїй діяльності він використовує елементи методики М. Монтесорі, різноманітні сюжетно-рольові ігри та дидактичні матеріали.

На заняттях з лікувальної фізкультури вчитель-реабілітолог використовує гімнастичні тренажери, бігові доріжки, велотренажер. Різноманітні за складністю комплекси вправ дають можливість розвивати як загальну, так і дрібну моторику, розширюють діапазон рухів, впливають на зміну тонусу різних груп м'язів.

Після кожного заняття фахівцями центру проводиться консультативна робота з батьками, надаються рекомендації для роботи в домашніх умовах. Педагогічні працівники інклюзивно-ресурсного центру розробили методичні рекомендації для вчителів та батьків (осіб, що їх замінюють): «Робота з дітьми, що мають затримку психічного розвитку» «Робота з дітьми з інтелектуальними

порушеннями», «Особливості роботи з дітьми з порушеннями мовлення», «Діти з порушеннями опорно-рухового апарату: напрямки роботи», «Діти з розладами аутичного спектру»

Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Коломийської районної ради забезпечена мобільним ІРЦ, який обладнаний усіма необхідними корекційно-розвивальними технологіями та інструментами, як і традиційний ІРЦ. Це дає можливість надавати психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги і системний кваліфікований супровід дітям з особливими освітніми потребами та інвалідністю, що виховуються або навчаються в закладах району, але тимчасово (за висновком лікарської консультативної комісії) не можуть відвідувати заклади освіти та дітям з особливими освітніми потребами, що навчаються індивідуально, оскільки за медичними показниками не можуть навчатися в інклюзивному класі (групі). По Коломийському району таких дітей 12, по Матеївецькій ОТГ – 1 дитина, по Нижньовербізькій ОТГ – 2 дитини, по Печеніжинській ОТГ – 4. Всього 19 дітей.

Інклюзивно-ресурсний центр активно займається соціалізацією та всебічним розвитком дітей з особливими освітніми потребами, допомагає їм у розвитку сильних сторін та можливостей. Доказом цього є призове третє місце бывшего вихованця ІРЦ у Чемпіонаті України з лижних перегонів серед спортсменів з порушенням слуху у наймолодшій групі.

В ІРЦ створено єдиний інформаційний простір, що забезпечує автоматизацію управлінської діяльності та підвищує якість роботи фахівців. Педагогічні працівники беруть активну участь у вебінарах та Інтернет-конференціях, створюють електронні версії завдань для дітей з ООП.

Інклюзивно-ресурсний центр тісно співпрацює з ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» і є навчально-практичною базою для студентів, які навчаються за спеціальністю 053 «Психологія». Тут вони можуть поєднувати навчання із набуттям практичного досвіду під час проходження практики та стажування.

Таким чином, робота кожного фахівця ІРЦ зокрема і команди в цілому, створення сприятливого психологічного клімату в установі, сприяє розвитку сильних сторін кожної дитини з ООП, а в подальшому – її соціалізацію в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ: 2018. 252 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 року № 545.

3. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. посібник / за ред. Д.Д. Романовської, С.І. Собкової. Чернівці: Технодрук, 2009. – 196 с.
4. Романовська Д.Д. Психологічний супровід процесу інтеграції у суспільство дітей з особливими потребами. *Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. посібник / за ред. Д.Д. Романовської, С.І. Собкової.* Чернівці: Технодрук, 2009. С. 104-109.

Трачук Н. М.

*асистент кафедри початкової освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

ПОЗИТИВНЕ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ЯК МОТИВ УЧІННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна парадигма освітньої системи України, котра сьогодні знаходиться на етапі потужних реформаторських змін, ґрунтується на ідеях всеохоплюючої та всім доступної освіти, що, в свою чергу, свідчить про необхідність включення у навчально-виховний процес дітей із різними освітніми потребами та можливостями.

Формування позитивного ставлення учнів з особливими освітніми потребами до пізнавальної діяльності посідає чільне місце у проблематиці реалізації інклюзивного навчання. Ставлення до навчання розглядаємо крізь призму мотивів учіння, адже саме вони є рушійною силою, котра спрямована на активізацію молодших школярів у навчальному процесі. Для дітей, котрі мають вади розвитку система стимулів, як зовнішніх, так і внутрішніх, вкрай важлива. Дослідження питань навчальної мотивації та формування в учнів з інклюзією позитивного ставлення до пізнавальної діяльності набуває неабиякої актуальності у контексті реформування Нової української школи.

У даній статті ми ставили за мету вивчити особливості формування в дітей з особливими освітніми потребами позитивного ставлення до навчання як мотиву учіння, на основі діагностики та аналізу виокремити ряд необхідних умов задля підтримки та розвитку навчальної мотивації в учнів з інклюзією.

Мотиваційному аспекту навчання приділено велику увагу в дослідженнях психологів і педагогів (О.М.Леонт'єв, Л.І.Божович, О.Г.Ковальов, Г.С.Костюк, М.І.Алексеева та інші). Водночас, аналіз літератури показав, що проблема мотивів учіння залишається актуальною і недостатньо дослідженою. Зокрема, потребують з'ясування питання щодо конкретизації шляхів та умов

формування позитивного ставлення до навчальної діяльності, до вчителя, до школи в цілому у дітей з інклюзією.

У психології й педагогіці виділяється декілька груп мотивів, які, в свою чергу, об'єднуються в соціальні і пізнавальні мотиви (класифікація за А. Марковою). Пізнавальні мотиви формуються у процесі вивчення різних навчальних предметів, мають на меті розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, прищеплення інтересу до знань. Соціальні мотиви сприяють вихованню в учнів позитивного ставлення до навчання, формуються, в першу чергу, батьками, а вже потім учителем.

Виникнення потреби зміни соціальної ролі (стати учнем) – зумовлене багатьма факторами. В сім'ї, а, особливо, в дошкільних навчальних закладах у дітей формується певна настанова на шкільне навчання, на пізнавальну діяльність, прагнення набувати знання, їх приваблюють деякі зовнішні аспекти шкільного життя, учнівський реквізит, зовнішній бік навчання: прихід у школу, вихід із школи, перерва, шкільна форма, портфель, тощо [2, 92].

Беручи до уваги, той факт, що далеко не всі діти з особливими потребами, на сьогодні, включені до системи дошкільної освіти, зрозумілим є те, що відповідальність за формування емоційно-позитивного ставлення у майбутніх школярів під час підготовки до школи повністю покладається на батьків. Зі вступом дітей з особливими освітніми потребами до першого класу дана відповідальність стає спільною в контексті вчительсько-батьківської взаємодії.

Ефективне інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір можливе за умов глибокого розуміння педагогом науково-методичних підходів впровадження інклюзивної освіти, осмислення особливих потреб, відмінностей, несхожості, унікальності дітей, з якими їм необхідно буде працювати [6,13].

Бажання стати учнем, навчитися у школі виявляється, насамперед, у намаганні змінити своє становище маленького. Сам факт вступу до школи підносить дитину на новий щабель в її житті. Все це відіграє значну роль у формуванні позитивного ставлення до навчальної діяльності, що є джерелом соціальних мотивів учіння.

Інтерес до самого процесу навчання – це основа внутрішньої мотивації учіння. Далеко не в усіх випадках учні з особливими освітніми потребами пов'язують його з прагненням до нових знань, умінь, їх приваблює дійовий бік навчання: писати, читати, лічити, розповідати, малювати, їм подобається виконувати завдання вчителя, чути оцінюючі судження, схвалення, тощо.

Кіт Г.Г. зазначає, що актуальним питанням на сьогодні залишається вибір форм та методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагог повинен орієнтуватися на вікові особливості, індивідуальні потреби та

можливості кожного учня, зокрема на рівень розвитку його вищих психічних функцій [1,25]. Задля забезпечення позитивного тла в освітньому процесі із такими дітьми вчителям-практиками варто використовувати власний творчий потенціал та пробуджувати його в своїх учнях.

Формування позитивного ставлення до процесу здобуття знань доцільно здійснювати через творчу реалізацію особливих учнів. На думку, Кривошеї Т.М. у творчій діяльності репрезентується внутрішній світ дитини, особливості її світосприймання, уявлень, інтересів та здібностей [3,96]. На тлі творчих здобутків починають виникати інтелектуальні почуття: радість від успіху в пізнанні нового, задоволення від розумового напруження тощо, які при вмілому керівництві і відповідних методах навчання стають стійкими мотивами учіння.

Наші спостереження свідчать про те, що мотивація дітей молодшого шкільного віку є нестабільною та недовготривалою. Варто постійно стимулювати пізнавальну активність учнів з особливими освітніми потребами. Сформоване в дітей позитивне ставлення до навчання, на нашу думку, може стати міцним та надійним ґрунтом, на якому будуватиметься мотиваційна сфера у аспектах, що пов'язані зі здобуттям освітою.

З метою визначення ставлення молодших школярів до школи та їх мотивації до навчання нами було здійснено інтерв'ювання дітей з особливими освітніми потребами. Результати інтерв'ю показали, що більшість опитуваних дітей (66 %) має сформоване ставлення до себе як до школяра, позитивно ставиться до навчання і виявляє достатній рівень навчальної активності. Деякі діти (16%) неохоче відвідують школу та не прагнуть активно включатись у навчальну діяльність, негативно ставляться до школи в цілому. Не сформоване ставлення до себе як до школяра виявлено у 18 % учнів з інклюзією.

У методичному посібнику С. М. Лупінович зазначено [4, 50], що внутрішня мотивація учіння молодших школярів нестійка, інтерес виявляється переважно до результату навчальної діяльності, а не процесу отримання знань.

Нами досліджено, що підвищення інтересу до навчального матеріалу сприяє формуванню емоційно-позитивного ставлення учнів з особливими освітніми потребами до навчання в школі. Крім того, інтерес до навчального матеріалу зумовлює інтерес до пізнавальної діяльності, який своєю чергою тісно пов'язаний з мотивами учіння. Пізнавальні потреби й інтереси, як складові мотивації, виникають за умови, якщо навчальний процес має особистісний зміст.

У процесі роботи над проблемою нами були виокремлені педагогічні передумови формування в молодших школярів позитивного ставлення до навчання. Визначені нами передумови не є панацеєю в досліджуваній проблемі,

але дотримання цих умов стане значним кроком на шляху до подолання негативного ставлення до навчальної діяльності у дітей з інклюзією.

Необхідними умовами для підтримки, розвитку мотивації учіння є:

- підбір цікавого дидактичного матеріалу, що відповідає вимогам роботи з дітьми, котрі мають особливі освітні потреби;

- створення комфортного мікроклімату та забезпечення успішної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу;

- створення „ситуації успіху” для кожного учня з особливими освітніми потребами, стимулювання їх пізнавальної активності;

- використання у навчальному процесі інноваційних технологій з метою оптимізації та підвищення ефективності засвоєння практичного змісту навчальних предметів.

Активна позиція вчителя має не аби який вплив як на формування особистості учня, так і на його мотивацію у будь-якій діяльності. Варто пам'ятати, що приділяючи увагу навчанню дитини з особливими освітніми потребами та виховуючи в неї свідоме бажання вчитися, вчителі спільно із батьками закладають фундамент шкільної успішності молодшого школяра.

Отже, наявність позитивного ставлення до навчання як одного із складових мотивації учіння у молодших школярів з інклюзією є важливою умовою їх успішної навчальної діяльності. Розвитку мотиваційної сфери дітей повинні сприяти і батьки, і вчитель. Шлях до подолання «неуспішності» учнів з особливими освітніми потребами починається з формування емоційно-позитивної установки на процес здобуття знань.

Список використаних джерел

1. Кіт Г.Г., Пташнік Н.М. Українська народна гра – дітям. *Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: Навчально-методичний посібник / За ред. Г.С.Тарасенко. Київ: Видавничий Дім –Слово, 2010. С. 96-111.
2. Кіт Г. Г. Творчо-дослідницька діяльність учителя як засіб формування мотивації учіння молодших школярів. *Наукові записки*: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв. Серія «Початкове навчання». Вип. 9. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2011. С. 91-95.
3. Кривошея Т.М. Педагогічні умови реалізації взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності молодших школярів у процесі вивчення математики. *Молодий вчений*. № 5.2. (57.2). Травень, 2018. С.93 – 99.
4. Лупінович С. М. Навчаємося залюбки. Формування мотивації до навчання учнів молодших класів: Метод. посіб. / С. М. Лупінович. Харків: Основа, 2009. 107 с.
5. Маркова А. К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.
6. Основи інклюзивної освіти: Навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Калупасової А.А. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с.

Чупахіна С. В.

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри теорії та методики

дошкільної і спеціальної освіти

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»,

Круль Л. М.

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри теорії та методики

дошкільної і спеціальної освіти

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ, Україна

ТЕХНОЛОГІЯ МАЙСТЕР-КЛАСУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП

Упродовж останніх років майстер-класи стали популярною формою демонстрації та трансляції професійного досвіду, водночас і педагогічного. Без них не обходиться професійний конкурс учителів на різних рівнях їх проведення. Активно використовуються майстер-класи і в системі вищої освіти як форма демонстрування науково-педагогічного досвіду. Здебільшого їх передбачено програмами науково-практичних конференцій задля демонстрації значущих результатів наукових досліджень прикладного змісту.

Майстер-клас (англ. master – «майстерний фахівець і class – курс навчання, клас) [1].

Словник іншомовних слів визначає майстер-клас як публічну демонстрацію вмінь та навичок фахівця в певній справі. Отож можна стверджувати, що майстер-класи належать до курсів удосконалення й майстерності щодо певних сфер діяльності [5].

Вчені визначають майстер-клас як «одну з форм ефективного професійного навчання педагогів, які виявляють активність в пошуку шляхів для зростання власної педагогічної майстерності» [4], що демонструє використання педагогічних технологій чи їх елементи в освітньому процесі.

Важливим в технології проведення майстер-класу стає передача досвіду роботи, а не повідомлення інформації [2]. Означена технологія може проводитися також у формі майстер-студії тощо. Її організатор не демонструє майстерність перед аудиторією, а передає досвід іншим в процесі спільної профільної діяльності [2].

Відтак майстер-клас – це показ (демонстрація) набору дій, їх покроковий опис та пояснення, коментар педагога-майстера. Результат такої роботи передбачає передачу певного науково й методично обгрунтованого практичного (прикладного) професійного досвіду. Все це істотно відрізняє майстер-клас від семінару [4]. В започаткованому дослідженні майстер-клас зараховано до технології, яка здатна забезпечити формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи тобто спрямована на ефективну і результативну діяльність вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Розглянемо особливості проведення педагогічного майстер-класу (рис.1).

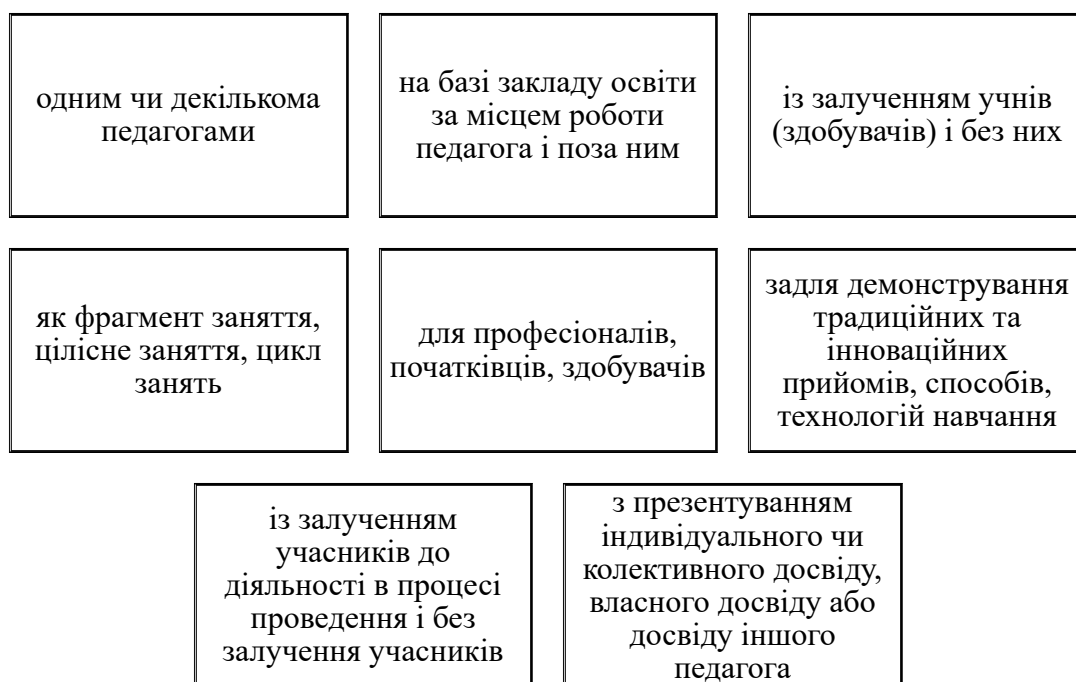


Рисунок 1. Особливості проведення педагогічного майстер-класу

Кількість учасників майстер-класу залежить від проблеми, теми майстер-класу та особливостей виконуваних дій, хоча в рекомендаціях щодо його проведення оптимальними визнають малі групи учасників [4]. Використання інформаційних технологій дозволяє збільшити кількість учасників.

Зупинимось ґрунтовніше на особливостях підготовки, етапах і принципах проведення майстер-класу.

Слід зауважити, що відсутність у професійній підготовці педагогів спеціальної цілеспрямованої діяльності щодо проведення майстер-класів відображається надалі на їх якості. Здебільшого педагоги зауважують, що їм простіше провести відкрите заняття (урок) чи іншу форму роботи, описати свій педагогічний досвід, аніж підготувати і провести майстер-клас. Вони опановують означеною технологією лише під час участі в професійних конкурсах чи підвищення кваліфікації [3].

Практика залучення педагогів-практиків до ЗВО задля проведення семінарів, обміну досвідом роботи, керівництва практиками набуває нового значення в процесі підготовки майбутніх учителів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. В процесі вивчення здобувачами педагогічних ЗВО методичних дисциплін з формування інклюзивної компетентності та під час практик вони демонструють фрагменти різних форм роботи і проводять їх під керівництвом педагога-практика чи/і факультетського керівників, однак майстер-класи не передбачені як спеціальна і системна технологія для використання.

Поряд із навчальною функцією означена технологія виконує функції закріплення і систематизації теоретичних знань вдосконалення практичних професійних навичок і умінь (компетентностей); профілактики та корекції помилок в різних методичних і педагогічних ситуаціях; мотивації до професійної педагогічної діяльності та рефлексії; розвитку дослідницьких умінь і критичного мислення здобувачів, що набуває актуальності саме в умовах інклюзивного навчання різних категорій дітей з ООП.

Майстер-клас як технологія професійно-методичної підготовки до реалізації завдань інклюзії на основі компетентнісного підходу забезпечує активне засвоєння елементів професійної діяльності та перехід від теорії до практики інклюзивного навчання, до професійної координованої діяльності в навчанні різних категорій дітей з ООП [6]. В такий спосіб розкривається особистісна і професійна індивідуальність фахівця. У майбутніх учителів початкової школи закладаються орієнтири й стандарти власного професійного зростання, прогнозується індивідуальна траєкторія професійного розвитку.

Майстер-клас як технологія професійно-методичної підготовки має низку особливостей, які слід враховувати під час його підготовки і проведення. Основна з них передбачає, що майстер-клас стає одночасно технологією професійної підготовки майбутніх педагогів і об'єктом (технологією) вивчення в процесі підготовки. Тобто, майбутнім учителям демонструють майстер-класи задля передачі певного обсягу знань і позитивного досвіду та навчають технології майстер-класу (готують до передачі досвіду) [2].

Розглянемо особливості майстер-класу в професійно-методичній підготовці майбутніх учителів до інклюзивного навчання дітей з ООП ґрунтовніше (рис.2).

Проведенню майстер-класів в межах професійно-методичної підготовки передуює відповідна робота зі здобувачами ВО: ознайомлення із завданнями і загальною особливістю майстер-класу, принципами його проведення, критеріями оцінки.

Тематика майстер-класів співвідноситься із змістом програмами дисциплін зорієнтованих на роботу з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання

Теми та залучення фахівців для проведення майстер-класів пропонуються викладачем і здобувачами. Фахівець (учитель-методист) також пропонує теми

Враховується досвід і рівень базових закладів, інноваційних освітніх майданчиків, які співпрацюють з ЗВО

Предметом проведення майстер-класу стають не унікальні методики, а ефективні та різноманітні прийоми, способи, технології інклюзивного навчання різних категорій дітей з ООП

Майстер-класи – не об'ємні за часом

Учитель-методист (педагог-практик) повинен також мати досвід наставництва

Проведенню майстер-класу передують вивчення здобувачами ВО теоретичного аспекту проблеми майстер-класу

Провідний принцип проведення майстер-класу – зв'язок теорії з практикою

Тематика, зміст та діяльність в процесі майстер-класу зорієнтовано на розвиток і прояв у майбутніх учителів методичної компетентності

Майстер-класи можна проводити й у формі перегляду відеозапису (з демонстрацією дій учителя і учнів) (рис. 3)

Рисунок 2. Особливості майстер-класу в підготовці майбутніх учителів інклюзивного навчання дітей з ООП

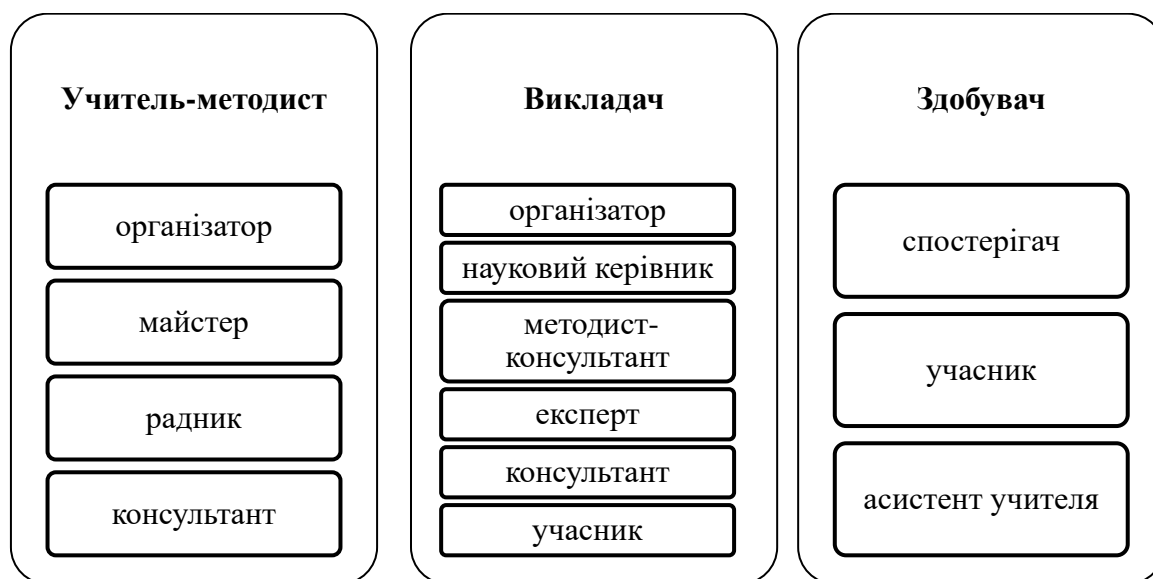


Рисунок 3. Функції учителя-методиста, викладача і здобувача ВО в майстер-класі



Рисунок 4. Етапи організації та проведення майстер-класу

Можливими є демонстрація і груповий аналіз планів та відеозаписів майстер-класів, вивчення формулювання назви майстер-класів щодо їх відповідності змісту, розробка планів проведення майстер-класів. Важливою також стає пошукова діяльність з добору готових майстер-класів щодо інклюзивного навчання різних категорій дітей з ООП. Здобувачі ВО, які виконують науково-дослідні роботи, визначаються з тематикою майстер-класів, в яких вони б хотіли брати участь чи провести самостійно.

Вченими запропоновано етапи організації та проведення майстер-класу для здобувачів ВО як технології професійно-методичної підготовки до діяльності, які набувають актуальності і в умовах інклюзивного освітнього простору початкової школи (рис.4) [2].

Вагомого значення в реалізації майстер-класу набуває саме третій етап. Загалом третій, четвертий і п'ятий – за призначенням та змістом

співвідносяться з аналогічними етапами традиційного педагогічного майстер-класу. Решта потребують уточнення, оскільки відображають низку особливостей професійної методичної підготовки до діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Отож, технологія майстер-класу належить до активного навчання, яка характеризується наявністю елементів, властивих і для імітаційної технології: імітація, моделювання, ігрові елементи. Слід зауважити, що за допомогою майстер-класу демонструється успішне вирішення комплексу навчальних методичних завдань чи проблемних педагогічних ситуацій, які виникають саме в процесі роботи з дітьми з ООП. Для вирішення завдань інклюзії важливим є те, що означена технологія зорієнтована не на вигадані (можливі), а на реальні професійні завдання та ситуації, які ґрунтуються на професійному педагогічному досвіді роботи з різними категоріями дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти. АПН України; голов. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Нісімчук А. О., Падалка О. С., Шпак В. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник. Київ, 2001. 368 с.
3. Пушкарьова Т. Взаємодія вчителя початкових класів з учнями в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа*, 2002. № 6. С.47– 49.
4. Селевко Г. К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 140 с.
5. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
6. Chupakhina S. Trends in the education of children with special educational needs in Ukraine: inclusive competence of teachers. *Proceedings of XXX International scientific conference «Scientific development prospects»*. Morrisville : Lulu Press, 2018. P. 100–108.

Mariola Holeksa

*Pedagogika, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

SUPPORT TEACHER IN A POLISH SCHOOL

Nauczyciel wspomagający jest to inaczej nauczyciel, który zajmuje się współorganizowaniem kształcenia dzieci niepełnosprawnych [1, s. 7]. Nauczyciel wspomagający współpracuje z nauczycielem prowadzącym lekcję. Wymaga to współpracy z obu stron. Nauczyciel wspomagający w trakcie lekcji nie ingeruje w

pracę nauczyciela prowadzącego, a pomaga uczniom z orzeczeniami, aby wynieśli z niej jak najwięcej. Nauczyciel wspomagający pomaga dziecku zrozumieć temat, wyjaśnia polecenia, zapisuje najważniejsze informacje (takie zadanie domowe, datę sprawdzianu, jego zakres) [1, s. 28].

W pracy nauczyciela wspomagającego podkreśla się rolę współpracy z rodzicami. Kontakt musi być systematyczny, aby był efektywny. Rodzice są źródłem informacji o dziecku. Bardzo ważne są informacje jak wygląda sytuacja rodzinna dziecka, jak zachowuje się w domu. Każdy ma swój bagaż doświadczeń. Nauczycielowi wspomagającemu pozwoli to lepiej zaplanować pracę z dzieckiem, uniknąć niepotrzebnych błędów, jak na przykład zachowań, które negatywnie oddziałują na dziecko. Jedne dzieci nie lubią podniesionego głosu, niektóre zaś potrzebują stanowczego podejścia, aby się uspokoić. Innym przykładem może być powtarzanie poleceń, które dla jednych jest bardzo ważne, a dla drugich jest uciążliwe, a nawet skutkuje agresją [1, s. 32].

Prawne ujęcie pracy z dziećmi z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego zostało ujęte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W dokumencie tym wskazano jak powinno wyglądać kształcenie i wychowanie dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, oraz kogo to kształcenie obejmuje: „1) niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych dalej „uczniami niepełnosprawnymi”, 2) niedostosowanych społecznie, zwanych dalej „uczniami niedostosowanymi społecznie”, 3) zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zwanych dalej „uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym” – wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy” [3, art. 1].

We wspomnianym rozporządzeniu wskazano również, iż w przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, przedszkolach integracyjnych, szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkołach integracyjnych zatrudnia się nauczycieli, którzy mają wykształcenie z zakresu pedagogiki specjalnej, aby móc współorganizować kształcenie integracyjne w oparciu o wskazania do pracy w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego [3, art. 7].

Wśród ról i zadań nauczyciela wspomagającego wyróżnia się między innymi rolę diagnosty, który dokonuje oceny poziomu funkcjonowania dziecka wraz z innymi specjalistami i nauczycielami. Ocena ta oparta powinna być o badanie

dokumentacji, obserwację, rozmowy z rodzicami i innymi nauczycielami. Nauczyciel wspomagający powinien też dokonywać diagnozy bieżącej. Inną rolą jest dydaktyk terapeuta. Funkcja ta polega na udzielaniu dziecku bieżącej pomocy w czasie lekcji w oparciu o współpracę z nauczycielem prowadzącym, także wraz z nauczycielem prowadzącym powinno się ustalić formy dostosowywania programu i wymagań edukacyjnych do możliwości dziecka niepełnosprawnego oraz prowadzenie zajęć rewalidacyjnych. Kolejną rolą jest wychowawca i opiekun, która polega na pracy wychowawczej z niepełnosprawnymi dziećmi we współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami, a w związku z tym zajmowanie się napotkanymi problemami wychowawczymi. Dalej to promotor działań integracyjnych. Funkcja ta polega na prowadzeniu działań integracyjnych między nauczycielem wspomagającym a nauczycielem prowadzącym, dążenie do integracji między uczniami w klasie. Kolejna rola to współorganizator zajęć edukacyjnych oraz zintegrowanych działań i rewalidacji. Do zadań należy również opracowywanie taktyki prowadzenia lekcji, treści i kryteria oceniania ucznia niepełnosprawnego. Kolejna rola to konsultant i doradca. Funkcja ta polega na wspieraniu rodziców, współpracy z innymi nauczycielami w kwestii metod i form pracy. Ostatnia już rola to łącznik. Polega ona na utrzymaniu współpracy z rodzicami oraz instytucjami zewnętrznymi, takimi jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne i innymi specjalistycznymi, instytucjami doskonalącymi nauczycieli [4, s. 121-122].

Ponadto nauczyciel wspomagający powinien interesować się indywidualnymi predyspozycjami uczniów na przykład: trudności przebywania i pracy w większych grupach rówieśników, trudności w zawieraniu i utrzymywaniu kontaktów z rówieśnikami, a także powinien zachęcać uczniów do kontaktów z kolegami, wspierać ich mocne strony, zainteresowania i zdolności, pilnować i przeciwdziałać tworzeniu się podziałów na dzieci bez orzeczeń i z orzeczeniami, a także motywować uczniów do udziału w różnych dodatkowych zajęciach organizowanych przez szkołę w przypadku, gdy zdrowie na to pozwala [1, s. 13].

Dyrektor szkoły decyduje o przydziałach zadań nauczyciela wspomagającego [3, art. 7]. Też od dyrektora placówki zależy jak zostają przypisani nauczycieli. Określa się, iż najlepiej przydzielić nauczyciela wspomagającego do ucznia lub całej klasy, niż przypisać go na przykład do przedmiotów. Dzięki temu, że nauczyciel wspomagający przebywa z dziećmi z orzeczeniami na większości lekcji zna je dobrze, co daje uczniom bezpieczeństwo, poczucie zapewnienia odpowiedniej opieki i reakcji w trudnej sytuacji [1, s. 23].

Jakie cechy charakteru powinien mieć idealny nauczyciel wspomagający? Powinna to być osoba, która jest kontaktowa i potrafi słuchać i obserwować. Bardzo ważne jest, aby nauczyciel wspomagający był cierpliwy i wyrozumiały względem

swoich wychowanków i ich trudności, ponieważ mogą pojawić się trudne sytuacje takie jak agresywne i histeryczne zachowania. Kolejne ważne cechy to kreatywność i pomysłowość w czasie zajęć z dziećmi, a także w czasie przygotowywania się do lekcji, ponieważ należy opracować takie metody i formy pracy dostosowane do potrzeb indywidualnych dzieci z niepełnosprawnościami. Natomiast kompetencje diagnostyczne pozwolą na zauważenie potrzeb, ograniczeń i talentów [1, s. 12]. Uważa się za bardzo dobry pomysł pełnienia przez nauczyciela wspomagającego roli wychowawcy klasy. Przebywa on na co dzień z klasą przez co zna całą grupę klasową, obserwuje swoich uczniów i wie jak zachować się w czasie różnych sytuacji [1, s. 37].

Podkreśla się jak ważna jest współpraca nauczyciela wspomagającego z nauczycielem prowadzącym lekcję. Tylko tak efektywna współpraca pozwoli na pozytywną atmosferę, dzięki której uczeń będzie mógł czerpać jak najwięcej z lekcji. Wspólne opracowywanie metod i oceniania również pozwoli na wspólne poszukiwanie rozwiązania najlepszego dla dziecka. Współpraca między nauczycielami, jest jak najbardziej korzystna i przysporzy zalet, a także tworzenia przyjaznej atmosfery sprzyjającej pracy dziecka [4, s. 121-122].

Nauczyciel wspomagający pełni często rolę przewodnika po szkole masowej, jest opiekunem dzieci niepełnosprawnych. Określa słabe i mocne strony dziecka, motywuje go do dalszej pracy. Stara się ustalić odpowiednie metody pracy wraz z nauczycielami prowadzącymi i specjalistami. Ze względu na niepełnosprawność i indywidualne trudności Powinien starać się odnaleźć najbardziej efektywne sposoby pracy [4, s. 50].

Lista wykorzystanych źródeł:

1. Celuch Małgorzata. Nauczyciel wspomagający w szkole, przedszkolu, ośrodku. Wiedza i Praktyka, 2020. s. 98.
2. Płusa Aneta. Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem. Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, t. 30, 2017. s. 37-54.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.
4. Zamkowska Anna. Współpraca nauczycieli w klasie włączającej. „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej”, t. VI, 2017. s. 117-131.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

Качмар О. В.

*доктор філософських наук, доцент,
професор кафедри фахових методик
і технологій початкової освіти
ДВНЗ Прикарпатський національний
університеті мені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЕСТЕТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У Концепції стандартів для Нової української школи ключові компетентності є системоутворювальним чинником визначення очікуваних результатів шкільної освіти, а отже, стають орієнтирами розроблення предметного змісту навчання. Ця ситуація зумовлює особливу важливість науково обґрунтованого визначення межі та обсягів міжпредметних зв'язків та між предметної інтеграції.

Відповіддю на цей виклик реформування змісту початкової освіти вважаємо розроблення для кожного предмета дидактико-методичного супроводу на засадах системного, компетентнісного й особистісно зорієнтованих підходів, наукові та прикладні результати якого дають можливість запропонувати вчителям якісно новий міжпредметний продукт. У цьому контексті системне використання різних типів міжпредметних зв'язків розглядаємо як важливий ресурс, що має суттєво доповнити сучасні методики формування ключових і предметних компетентностей.

Важливість такого підходу полягає в тому, що в мистецтві, художньому образі сконцентровані всі аспекти людських стосунків і переживань. Мистецтво впливає на формування світогляду, вибір системи ціннісних орієнтацій, ідеалів, на перетворення внутрішнього світу людини, сприяє гуманізації її соціальної поведінки. До того ж мистецтво допомагає досягнути різноманіття людського буття і розкрити цілісну картину світу.

Наш науковий пошук засвідчив, що у освітньому процесі міжпредметні зв'язки є містком між змістом окремих предметів з метою різнобічного пізнання тих понять, явищ, способів діяльності, які реально перебувають у різних зв'язках і є елементами компетентностей. Встановлення міжпредметних зв'язків може бути на рівні однієї освітньої галузі, окремих предметів і курсів з різних освітніх галузей. Цей процес сприяє цілісності знань, розвитку в учнів пізнавального інтересу, асоціативного мислення, кращому засвоєнню

універсальних пізнавальних умінь. Однак існуюча політична, суспільна й економічна криза нашого часу, які обумовили зміни у національній свідомості та духовному відродженні народу в цілому та кожної особистості зокрема, потребують переосмислення проблеми, яка опинилася в центрі уваги суспільства. Оскільки у цій галузі позиції помітно втрачені, особливого значення набуває завдання оновлення змісту педагогічних технологій у сучасних вузах, які стимулюють духовний розвиток студентів, підвищення їхнього культурного й естетичного рівня та формування у них емоційно-чуттєвого та ціннісного ставлення до об'єктів навколишнього світу.

У категорії «естетичні міжпредметні компетентності» Л. Масол вбачає складні особистісні утворення міждисциплінарного характеру, які формуються під час опанування різних видів мистецтва, а також передбачають здатність учня орієнтуватися в естетичних параметрах інших сфер життєдіяльності поза мистецьким колом відповідно до сформованих естетичних ідеалів і цінностей, системи інтегрованих художньо-естетичних знань і досвіду. Саме тому Л. Масол пропонує всі компетентності, що формуються у процесі загальної мистецької освіти класифікувати на три групи: особистісні, соціальні, функціональні. До особистісних компетентностей відносять: 1) загальнокультурні (світоглядні уявлення, ціннісні орієнтації); 2) спеціальні – художньо-естетичні (мистецький тезаурус, ментальний естетичний досвід, художньо-творчі здібності, художньо-образне мислення, естетичне ставлення). Функціональні компетентності тісно пов'язані з певною предметною діяльністю учнів. З-поміж функціональних компетентностей у галузі мистецької діяльності виокремлюють: 1) предметні (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні та ін.); 2) міжпредметні: галузеві (художньо-естетичні) та міжгалузеві (художньо-гуманітарні); 3) метапредметні (загальнонавчальні): інформаційно-пізнавальні; саморегуляції[2].

З огляду на те, що художньо-естетичну компетентність Л. Масол у своїй класифікації відносить до міжпредметних компетентностей функціональної групи, тому вважаємо за необхідне з'ясувати зміст категорії «художньо-естетична компетентність».

Художньо-естетичну компетентність Д. Леонт'єв визначає як якість естетичного переживання у сприйнятті мистецького твору [1]. Л. Михайлова зазначає, що «... художньо-естетична компетентність передбачає розвиненість художніх інтересів, смаків, потреб, ідеалів та естетичних ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, художньо-образного мислення, опанування мовами різних видів мистецтва, здатність бути слухачем, глядачем і творцем, вміння сприймати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, висловлювати

особисте ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній творчій діяльності» [3, с. 3]. І. Ревенко художньо-естетичну компетентність трактує, як обізнаність у галузі мистецтва, прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності [4, с. 143].

Представлені характеристики художньо-естетичної компетентності віддзеркалюють загальний рівень естетичного розвитку учня, його досвід спілкування з творами мистецтва, а також ступінь креативності. Диференціація поняття «художньо-естетична компетентність» на такі різновиди, як естетична компетентність й художня компетентність, дозволяє виявити загальний і специфічний зміст предметної (образотворчої) і міжпредметної компетентностей.

Інтеграція мистецьких знань учнів початкової ланки освіти здійснюється на таких рівнях:

- духовно-світоглядному (через спільний тематизм, що відбиває фундаментальний зв'язок усіх видів мистецтва з життям);
- естетико-мистецтвознавчому (через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій);
- психолого-педагогічному (через технології інтегрованих уроків різного типу).

Саме тому різнобічний вплив на формування міжпредметних естетичних компетентностей здійснюють художньо-інтегративні технології, а саме: застосування мовно-символічних аналогій, емоційно-образних асоціацій, зіставлень, взаємоперехідних і досвіду з одних сфер у інші. При цьому важливим є викликати в учнів безпосереднє відчуття художнього образу, зберегти духовні процеси естетичного переживання. Задля цього необхідно ретельно добирати компетентісно-зорієнтовані навчальні засоби, до яких відносяться алгоритми міркувань, пам'ятки, схеми, таблиці, репродукції картин, зразки виконання завдань. Вони сприяють виробленню в молодших школярів навичок самонавчання. На думку О. Черненко, доцільним є виконання завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних психічних процесів учнів (сприймання, пам'ять, увага, уява, мислення і мовлення), а також на формування здатності застосовувати набуті знання, способи дій у нових нестандартних ситуаціях [5, с. 176].

Отже, узагальнюючи вищесказане можна стверджувати, що у початковій ланці освіти закладаються основи всіх груп компетентностей – особистісних, соціальних, загальнонавчальних і предметних.

Таким чином, міжпредметна естетична компетентність – це здатність учня застосовувати на уроках мистецтва знання, уміння, способи діяльності та естетичні ставлення щодо міжпредметного кола проблем. Складові міжпредметної компетентності – це внутрішньогалузева і міжгалузева компетентності. Внутрішньогалузева компетентність формується на основі спільного навчального мистецького матеріалу образотворчого мистецтва і музичного мистецтва, міжгалузева компетентність формується на основі міжпредметних зв'язків образотворчого, музичного мистецтва й історії, образотворчого, музичного мистецтва і літератури, образотворчого, музичного мистецтва і біології (природознавства) та ін.

Відтак, до складу міжпредметної естетичної компетентності також входить низка компетенцій: *мистецько-мовленнева* – здатність розуміти і створювати художні та музичні твори, грамотно користуючись засобами художньої виразності, мовою образотворчого і музичного (технічність і спроможність створювати образи) мистецтва; *вербально-образна* – знання певного мінімуму художніх термінів, їх значень та вміння грамотно використовувати їх у розмові й обговоренні творів мистецтва; *образно-стильова* – знання основних стильових напрямів у мистецтві; *продуктивно-образна* – здатність не лише відтворювати образ, але й підходити до його створення творчо, кожного разу вирішуючи завдання наново.

Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів у зв'язку з оновленням змісту освіти набуває ознак новизни, а відтак творчого, інноваційного характеру його модернізації. Досягнення високої якості освіти учнів буде можливим за умови виходу за межі традиційної парадигми навчання, коли результатом буде вважатися не стільки система знань, умінь і навичок учня, скільки його здатність діяти.

Список використаних джерел

1. Леонтьев Д. А. Художественная компетентность как характеристика личности. Эмоции, творчество и искусство : тезисы докладов. Пермь, 1997. С. 64–65.
2. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 3. С. 27–30.
3. Михайлова Л. М. Естетичне виховання молоді: компетентнісний підхід. *Вісник національного технічного університету України: Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. № 1. С. 158–162. 11.
4. Рагозіна В. Введення елементів інтеграції мистецтв у навчанні школярів. *Рідна школа*. 1999. № 10. С. 49–51.
5. Ревенко І. В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури. *Мистецтво і освіта*. 2007. № 3. С. 139–146.

Маковійчук О. В.

*кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки та методики
початкової освіти Чернівецького
національного університету
імені Юрія Федьковича,*

Шульга А. В.

*кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки та методики
початкової освіти Чернівецького
національного університету
імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРУДОВОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Оскільки виховання та формування всебічно розвинутої, духовно багаті особистості є актуальним завжди, тому і не дивно, що в останні роки зростає увага до проблем естетичного виховання особистості, яке найбільш сприятливо формується в сензитивному періоду – молодшому шкільному віці. Важливого значення у формуванні естетичних почуттів молодших школярів набуває трудове навчання, що спирається на традиції та основи українського декоративно-ужиткового мистецтва, яке виникло внаслідок поєднання естетичного світобачення трудової діяльності.

Трудове виховання завжди тісно пов'язане з естетичним, адже естетичне ставлення до дійсності включає в себе не тільки естетичні переживання, смаки тощо, а й естетичну діяльність і насамперед естетику праці.

Школа потребує науково обґрунтованих рекомендацій щодо організації уроків художньо-технологічного циклу, в розробці різноманітних форм і методів даного процесу, що сприятиме взаємозв'язку естетичного та трудового виховання молодших школярів. Про актуальність цієї проблеми свідчить увага до неї основоположників нашої педагогіки (С. Т. Шацького, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та ін.), в працях яких знайшли відображення деякі теоретичні питання з проблем трудового, естетичного та художнього виховання школярів. Проблема взаємозв'язку уроків трудового навчання та образотворчого мистецтва присвячені пояснювальні записки програм В.С. Кузіна, Б.М. Неменського, М.М. Ростовцева, Б.П. Юсова та ін. В них особливе місце займають питання розвитку художнього смаку учнів, розширення естетичного світогляду, але недостатня увага приділяється формам і методам його взаємозв'язку з практичною, трудовою діяльністю учнів.

Естетичне та трудове виховання молодших школярів в початковій школі реалізується через «Технологічну» та «Мистецьку» освітні галузі, які представлені шкільними навчальними предметами «Образотворче мистецтво» та «Дизайн та технології». Для цих галузей мета є дещо спорідненою: формування компетентностей в галузі техніки і технологій, культурної та інших ключових компетентностей, здатності до зміни навколишнього світу засобами сучасних технологій без заподіяння йому шкоди, до використання технологій для власної самореалізації, цінностей у процесі пізнання мистецтва та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті, культурного і національного самовираження. поваги до національної та світової мистецької спадщини. Відповідно до визначених цілей, молодший школяр повинен володіти компетенціями: втілює творчий задум у готовий виріб; виявляє художньо-образне, асоціативне еміслення у процесі художньо-творчої діяльності через образотворче та інші види мистецтва, пізнає мистецтво, інтерпретує художні образи, набуваючи емоційно-чуттєвого досвіду, виявляє ціннісне ставлення до мистецтва, дбає про власний побут, задоволення власних потреб та потреб тих, хто його оточує; ефективно використовує природні матеріали, дбаючи про навколишній світ; пізнає себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво, практикує і творчо застосовує традиційні та сучасні ремесла [2].

Значення уроків «технологій» для естетичного розвитку молодших школярів зростає при їх органічному взаємозв'язку з уроками з образотворчого мистецтва. Саме на уроках образотворчого мистецтва школярі отримують перше уявлення про основи кольорознавства, композиції, опановують секрети змішування фарб, отримання потрібного тону, вчаться поєднувати кольори за контрастом і нюансом, знайомляться з поняттям холодних, теплих кольорів. Однак ці знання та вміння рідко використовуються на уроках технологій, однак саме в предметній діяльності, яка є типовою для процесу трудового навчання, всі ці знання набувають прикладний характер, а тому успішніше засвоюються.

У дослідженні Н.С. Казьмірчук, Р.О. Поліхун виділено недоліки поєднання трудового та естетичного виховання в сучасній початковій школі, які зумовлені звуженим розумінням завдань трудового виховання дітей:

- естетика та праця надзвичайно відірвані одна від одної;
- вузька орієнтація трудового навчання дітей на формування конкретних трудових навичок;
- відсутність орієнтирів сучасної шкільної практики на духовне

мотивування дитячої праці;

- ігнорування художньо-естетичних компонентів розвитку трудової активності дітей;

- використання переважно репродуктивних завдань, відсутність вправ дослідницького-пошукового та творчого характеру;

- відсутність системи трудових доручень;

- недосконалість позакласної роботи з трудового та естетичного виховання (одноманітність форм або взагалі їх відсутність);

- бар'єр між школою та батьками у процесі трудового та естетичного виховання учнів[3].

Відповідно до зазначених недоліків, вчені виділяють два шляхи реалізації взаємозв'язку естетичного і трудового виховання молодших школярів: 1) удосконалення методики проведення уроків «Дизайн та технології» в початковій школі за рахунок: естетизація процесу праці, наповнення «технологічного» змісту завданнями, які мають декоративно-прикладний характер; орієнтування результатів праці на естетичний критерій; врахування художньо-естетичних компонентів розвитку трудової активності дітей; урізноманітнення технологій; індивідуалізація трудових знань; 2) посилення взаємозв'язків трудового та естетичного виховання молодших школярів у процесі позакласної роботи за рахунок урізноманітнення форм і методів виховної роботи (бесіда, конкурсів, гуртків) [3].

Серед педагогічних умов, що підвищують ефективність здійснення зв'язку навчальних дисциплін художньо-графічного циклу з виробничим оточенням в естетичному і трудовому вихованні школярів А. Я. Яковлев виділяє: забезпечення активної взаємодії навчального матеріалу дисциплін художньо-графічного циклу з виробничим оточенням школи в освітньому процесі; цілеспрямований розвиток творчого підходу при виконанні навчальних завдань; акцентування уваги учнів до національно-художньої спадщини народів, до переносу знань з навчальних предметів в різні практичні ситуації на виробництві та в побуті; емоційна регуляція художньо-творчої діяльності учнів в навчальний та позанавчальний час; відповідна кваліфікація і майстерність вчителя; визначення змісту, способів і засобів ефективної співпраці школи і виробничих підприємств із трудового і естетичного виховання учнів [5].

Взаємозв'язок естетичної та трудової діяльності сприятливо впливає на духовний розвиток школярів, розвиток дбайливого ставлення до природи, результати своєї праці та праці інших людей, дбайливого ставлення до народних традицій: прагнення їх зберігати і продовжувати. Закладені в

молодшому шкільному віці старанність і акуратність у виконанні будь-якої роботи, прагнення до якісних результатів праці, сформують здатність підходити до явищ дійсності з естетичною мірою [1].

Отже, завдання естетичного виховання полягає не лише в тому, щоб навчити сприймати красу й переживати її, але й сформувати дійове ставлення до дійсності, прагнення перетворювати її на основі краси. Особливого значення у такому разі набуває формування естетичних почуттів молодших школярів у процесі трудової діяльності як необхідної умови естетичного сприйняття навколишнього світу та його перебудови за законами краси.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні та розробці шляхів ефективного взаємозв'язку естетичного та трудового виховання молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бутковский В. П. Взаимосвязь трудового и эстетического воспитания в общественно полезной деятельности учащихся начальных классов средствами изобразительного искусства : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ин-т общего образования. Москва, 1995. 20 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
3. Казьмірчук, Н. С., Казьмирчук, Н. С. Трудове навчання у контексті гуманітарно-освітнього процесу. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб.наук.пр. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 2012. 102-108.
4. Марущак, О. В., Романенко, Т. М., Романенко, Т. Н., Шевченко, М. О., Шевченко, М. А. Декоративно-ужиткове мистецтво як елемент підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до естетичного виховання учнівської молоді. Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій середньої школи: теорія, досвід, проблеми. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі Поділля». 2018. 204-207.
5. Яковлев А. В. Реализация связей дисциплин художественно-графического цикла с производственным окружением в эстетическом и трудовом воспитании учащихся сельской школы: автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01. Чебоксары. 2003.

Мафтин Л. В.
*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики
початкової освіти Чернівецького
національного університету
імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Нова українська школа ставить перед собою мету: «сформувати всебічно розвинену особистість, яка усвідомлює себе громадянином України, здатну до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [2]. Тож в умовах сучасних суспільних реалій особливої ваги набуває досвід народної педагогіки українців, їх віковичних надбань у сфері виховання підростаючих поколінь.

Різноманітні аспекти ціннісного потенціалу народної педагогіки, її змістовність, методичні аспекти використання засобів у навчально-виховному процесі сучасної школи розкриваються в працях таких вітчизняних учених, як А. Богуш, О. Вишнеський, В. Кузь, Н. Лисенко, Г. Лозко, Ю. Руденко, Р. Скульський, Г. Філіпчук та ін. Дослідники вважають, що зростаюча особистість повинна постійно перебувати під благодатним впливом духовної культури свого народу. З огляду на зазначене, проблема використання народно-педагогічного потенціалу в загальноосвітній школі є особливо злободенною. Тож *метою* нашого дослідження є обґрунтування можливостей використання засобів української народної педагогіки в освітньому процесі сучасної початкової школи.

Реалізація сучасних навчально-виховних завдань неможлива без урахування педагогічного потенціалу народної педагогіки. На цьому неодноразово наголошував В.О.Сухомлинський: «Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують чотири культури: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова» [5, с.201]. Учений вважав, що народна педагогіка є невичерпним джерелом збагачення педагогічної теорії і практики, її безцінним засобом, тож належне освоєння скарбів народної мудрості є однією із вагомих умов розвитку педагогічної науки: «Про народну педагогіку ніхто дотепер серйозно не думав і, очевидно, це принесло багато лиха педагогіці. Я впевнений, що народна педагогіка – це осередок духовного життя народу. У народній педагогіці розкриваються

особливості національного характеру, обличчя народу. Характер народу, душа народу, його думи і сподівання, моральні ідеали особливо яскраво проявляються у створених ним казках, думках, легендах, приказках і прислів'ях...» [3, с.256]. Особливо цінними для сучасної школи є виховний досвід народу, погляди на навчання дитини, традиції сімейного, трудового, морального виховання. До народних засобів виховання науковці відносять фольклор, родинну та календарну звичаєвість і обрядовість, соціальне середовище (родина, друзі, громадськість), побут тощо.

М.Г. Стельмахович, один із дослідників народної педагогіки, у своїх численних розвідках, присвячених різноманітним аспектами досвіду народного виховання українців, зазначає, що народна педагогіка – «це неписаний багатотомний, усний підручник про навчання і виховання підростаючих поколінь, який твориться народом, зберігається у його пам'яті й постійно ним використовується» [4, с. 13]. Оскільки основи формування світоглядної позиції особистості, її національної свідомості, закладаються ще у дошкільному та молодшому шкільному віці, проблема використання народно-педагогічного досвіду українців в освітньому процесі сучасної початкової школи набуває особливо важливого значення в контексті формування ціннісних орієнтирів, виховання гідних спадкоємців своєї етнокультурної спадщини..

Невід'ємною складовою народної культури українців є фольклор (народна мудрість, знання), або ж усна народнопоетична творчість. Зміст останнього терміну в науковій літературі трактується як «художньо-словесна творчість народу в сукупності її видів і форм, де засобами мови зображено знання про життя і природу, дані культури і вірування; а також відбито світ думок, уявлень, почуттів і переживань, народнопоетичної фантазії» [1, с.18]. Традиційно виділяють такі роди та жанри фольклору: народний епос – розповідні фольклорні твори (прислів'я та приказки, загадки, історичні пісні, балади, казки, легенди, перекази, байки, притчі, народні казки); народна лірика – поетичні фольклорні твори, у яких життя зображується через відтворення думок, почуттів і переживань героїв (календарно-обрядові, родинно-побутові, соціальні, трудові пісні); народна драма – фольклорні твори, в основі яких лежить конфлікт, а сюжет розгортається через поєднання словесних, музичних і сценічних засобів (пісні-ігри, вертеп, весілля); народний ліро-епос – фольклорні твори, що містять ознаки як народного епосу, так і народно-лірики (балади, думи).

В умовах реформування національної освіти необхідність і вагомість звернення до джерел усної народної творчості, зважаючи на її особливий дидактичний та виховний потенціал, у педагогічному процесі початкової школи не підлягає сумніву. Використання фольклору у змісті навчальних дисциплін,

на різних етапах уроку, позаурочній роботі сприяє активізації пізнавальної діяльності молодшого школяра, розвитку образного мислення, логіки, уяви, комунікативних здібностей тощо. Наприклад, при вивченні частин мови для учнів доречними будуть завдання, побудовані на основі паремій (коротких жанрів фольклору): Прочитай прислів'я. Вибери слова, які відповідають на питання «хто?» або «що?»: Людина без друзів, що дерево без коріння. Дружба та братство – дорожчі багатства. Друзі пізнаються в біді.

Вивчення народних афоризмів збагачує мовлення школярів, підвищує грамотність, сприяє вихованню естетичних смаків. Коли систематично, творчо, послідовно, ускладнюючи завдання, використовувати твори фольклору в зв'язку з іншим навчальним матеріалом, то в підсумку учні вмітимуть чітко, логічно передавати думки, і їхнє мовлення буде орфографічно правильним, виразним, стилістично багатим.

Народні паремії з числовими даними на уроках математики можуть урізноманітнити змістове наповнення таких тем як лічба, нумерація чисел від 1 до 10, додавання і віднімання у межах десяти та ін.: Одна ластівка весни не робить. За двома зайцями поженешся – жодного не впіймаєш. Говорить як три дні хліба не їв. Заробив у пана плату: з чотирьох дощок хату. Краще на п'ять хвилин раніше, ніж на хвилину пізніше. Загубили постолі та шукали до пори, як знайшли то було п'ять, треба шостого шукать. Семеро одного не ждуть. Дев'ять чоловік все одно, що десяток. Всім по сім, а мені таки вісім. На грамм амуніції, на десять амбіції.

Отже, уміле використання засобів української народної педагогіки в педагогічному процесі сучасної початкової школи сприяє виконанню вимог реформи НУШ щодо оновлення навчально-виховного процесу, удосконалення форм, методів, засобів навчання, формування всебічно розвиненої особистості, яка сповідує духовні цінності свого народу.

Список використаних джерел

1. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість: Підручник. Київ: Знання – Прес, 2001. 591с.
2. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Окольчина Т. Народна педагогіка в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 123(2), С. 254-257.
4. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. Київ: ІЗМН, 1997.232 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: вибрані твори. В 5-ти т. Київ: Рад. шк., 1977.Т.3. 670 с.

Слипанюк О. В.

кандидат біологічних наук, доцент

кафедри педагогіки і психології

Коломийського навчально-наукового

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»

Марчук М. В.

кандидат історичних наук, доцент

кафедри педагогіки і психології

Коломийського навчально-наукового

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника»

м. Коломия, Україна

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК НАВИЧОК SOFTSKILLSY МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

У сучасному, глобалізованому світі, все більше людей стверджують, що академічні знання недостатні для успіху дитини у житті. Європейська освіта уже давно включає у себе тренування навичок softskills, без яких важко адаптуватися у сучасному швидкозмінному світі.

До навичок softskills, так званих, м'яких навичок, як правило, відносять: комунікативні навички, емпатія, здатність працювати в команді та низка рис особистості, що характеризують стосунки між людьми та їх успіх у конкретних життєвих ситуаціях. Для того, щоб створити конкурентоспроможних індивідів, підготовлених до життя у сучасному світі, система освіти повинна зосередити свої зусилля на забезпеченні ефективного навчального середовища та дизайну навчання.

З погляду формування м'яких навичок, їх можна розглядати як ті, які людина може сформулювати сама, так і ті, що формуються при взаємодії з іншими людьми. Вони визначаються як індивідуальні та соціальні навички. Індивідуальні навички можуть включати здатність обробляти інформацію, критичне мислення, бажання здобувати нові знання та самовдосконалення, планування та досягнення цілей. Основними соціальними навичками є спілкування, навички слухання, ведення переговорів, створення мереж, вирішення проблем, прийняття рішень, наполегливість.

М'які навички доповнюють так звані тверді навички, необхідні в певній професійній галузі. Наприклад, м'які навички, необхідні в підприємницькій галузі, пов'язані з лідерством, прийняттям ризиків, інноваціями, управлінням змінами. У зв'язку з цим приймається сенсація, що м'які навички передбачають

успіх у житті, шукаючи причинно-наслідкові зв'язки між м'якими навичками та індивідуальними та професійними досягненнями особистості.

У літературі м'які та тверді навички визначаються різними термінами. Тверді навички визначаються як специфічні, а м'які - як загальні. В останні роки такі терміни, як ключові компетенції та навички 21 століття, стали необхідними для м'яких навичок. Стратегія Європа 2020 визначала навички, які громадяни повинні набути, щоб забезпечити свою активну участь у суспільстві та економіці [8].

У Концепції Нової української школи наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми. Метою загальної середньої освіти, яка визначена у Законі України «Про освіту» є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності». Відповідно до загальної мети освіти, місією початкової школи є різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві. Найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень / учениця, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином / громадянкою України[5].

Формування м'яких навичок у молодшому шкільному віці - завдання непросте. Його реалізація в навчальних закладах початкової школи супроводжується низкою труднощів:

- індивідуальні особливості, особисті якості, ставлення до певної діяльності важко оцінити;
- певні м'які навички (дисциплінованість, лояльність, акуратність тощо) проявляються залежно від певної ситуації чи діяльності і не визначаються для даної ситуації;
- великий обсяг навчального матеріалу, недостатній час поза запланованими темами для нових знань [2];
- стиль відтворення нашої освітньої системи;
- відсутність мотивації у вчителів здійснювати навчання, відмінне від

системи класів;

- недостатнє забезпечення теоретичних та практичних матеріалів з проблеми;

- недостатній досвід та компетенція для здійснення діяльності в інших умовах, окрім навчальних уроків.

Незважаючи на ці труднощі, клас особливо придатний для застосування альтернативних моделей колективної роботи, що полегшує навчання та передачу знань в інтерактивній, а не репрезентативній формі [6].

Для досягнення результатів важливою умовою курсу «Я досліджую світ» є збагачення навчальної програми модулями для формування м'яких навичок, зміна способу надання знань, методична підтримка вчителів, пошук шляхів вимірювання проявів тієї чи іншої навички.

Багато м'яких навичок починають розвиватися ще до того, як дитина вступила до навчального закладу, що визначає значну роль сім'ї. Формування м'яких навичок у дітей має бути процесом, який відбувається на різних рівнях, але з однією метою, за досягнення якої відповідають сім'я та навчальний заклад. Вчителі та їх діяльність не досягнуть очікуваних результатів, якщо їх зусилля не будуть підтримані і не будуть продовжувати проявлятися в сім'ї [3].

Особлива увага Концепції НУШ приділяється тому факту, що раннє втручання у набір навичок зменшить диспропорції між освітою, роботою та соціальною ситуацією.

Запровадження інтегрованого курсу в систему початкової школи дозволяє вирішити завдання поставлені перед початковою школою і суспільством в цілому. Навчальний зміст курсу «Я досліджую світ» спрямований на реалізацію ключових і предметних компетентностей учнів початкової школи, а також сприяє розвитку особистості здобувачів освіти, формуванню їхніх соціальних, громадянських, екологічних та здоров'язбережувальних моделей поведінки та особливий своєю динамічністю у використанні вчителем у побудові навчального процесу.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» закладає основи природничої, здоров'язбережувальної, громадянської, технологічної освіти, які дають змогу дітям здобути життєвий досвід; створює умови для самовираження кожної дитини в її практичній творчій діяльності під час активного вивчення найпростіших законів

створення предметного середовища з опануванням технологій спілкування, набуття

соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, тощо [5].

Інтегрований підхід у навчанні курсу «Я досліджую світ» сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду, розвитку когнітивних процесів; формуванню допитливості, активного ставлення до подій і явищ, реалій життя.

У процесі навчальної діяльності на уроках «Я досліджую світ» учні одержують знання, які відображають взаємозв'язок окремих частин навколишнього світу як цілісної системи, формують уявлення про навколишній світ, в якому всі об'єкти взаємопов'язані. Такий підхід розкриває можливості для реалізації екологічної компетентності, що є компонентом змісту інтегрованого курсу та передбачає багатокomпонентну вмотивовану систему дій учня, здійснюваних в теоретичному, практичному і аксіологічному аспектах. Екологічні уміння постають однією з основ готовності учнів встановлювати оптимальні взаємозв'язки з навколишнім світом [3].

Курс «Я досліджую світ» реалізує механізми технології соціальної поведінки, а саме: досвід спілкування, встановлення стосунків та поведінки в розв'язанні життєвих ситуацій під час роботи в малих групах, які забезпечують сприятливі умови для комунікативної практики учнів та їх адаптації у соціумі [1].

При вивченні курсу «Я досліджую світ» особлива увага приділяється розвитку критичного мислення, роботі в команді, передачі знань, креативності, навичкам презентації. Для аналізу результатів розвитку навичок softskills виводять наступні критерії та показники.

Критерій 1. Критичне мислення

Показник 1. Здатність знаходити та працювати з інформацією

Показник 2. Можливість відрізнити істотну та несуттєву інформацію

Показник 3. Формулювання питань та висновків на основі конкретної інформації

Критерій 2. Робота в команді

Показник 1. Виконання доручених завдань у встановлені терміни як член команди

Показник 2. Активна участь у роботі колективу, обмін інформацією, знаннями та досвідом

Показник 3. Співпраця у визначенні, організації та реалізації командних завдань

Критерій 3. Креативність

Показник 1. Використання різних засвоєних інструментів і прийомів під час роботи над новим завданням

Показник 2. Індивідуальне рішення при виконанні завдання

Критерій 4. Передача знань

Показник 1. Використання раніше набутих знань для виконання завдання

Показник 2. Використання знань з різних предметних областей для реалізації поставленого завдання

Критерій 4. Презентаційні навички

Показник 1. Вміння пояснювати завдання

Показник 2. Вміння пояснювати алгоритм роботи

Показник 3. Здатність захищати вибір виконання завдання

Критерій 4. Алгоритмічне мислення

Показник 1. Вміння описувати дії для реалізації даного завдання

Показник 2. Можливість дотримуватися плану виконання завдання

Показник 3. Можливість створення плану реалізації завдання

Особливу увагу слід надати застосуванню на уроках «Я досліджую світ» проектній роботі. Робота над освітнім проектом - один із найефективніших інструментів формування та розвитку різноманітних м'яких навичок. У початковій школі організація освітнього середовища дозволяє вчителю працювати над різними темами. Проектна робота для учнів молодшого шкільного віку повинна відповідати таким вимогам:

- проект розроблений навколо проблеми, важливої для даного віку;
- передбачити завершення проекту реалізацією кінцевого продукту діяльності;
- планувати просування кінцевого продукту, де кожен член команди має можливість показати, презентувати, продемонструвати свою діяльність;
- кінцева мета повинна бути чітко сформульована на початку проекту;
- досягнення кінцевої мети слід організувати меншими кроками (діями);
- планується індивідуальна та / або командна діяльність;
- колективна робота планується у всіх її аспектах.

З роботою над проектом робиться важливий крок на шляху формування алгоритмічного мислення. Вимога вчителя від дітей описати свої плани, вирішує ще одну проблему - вироблення правильного термінологічного висловлювання та дотримання певної логічної послідовності. Наймолодшим можна запропонувати вправи з відповідними казковими сюжетами, в яких відбувається дія, а розповідь йде за схемою "перший-після".

Алгоритмічне мислення особливо важливо для успіху в будь-якій діяльності. Формування різних його аспектів з раннього дитинства також відіграє певну роль у розвитку ряду особистісних якостей та компетентностей. Алгоритм (елементарні дії - кроки, інструкції, приписи, команди, інструкції) веде до досягнення бажаного результату і, відповідно, до вирішення проблеми.

Алгоритмічне мислення передбачає формування алгоритмічних навичок. Спочатку на тренінгу діти набувають навичок виконання заданого алгоритму, а згодом вони вчаться складати власні, і поступово завдання ускладнюються.

Командна робота

У командній роботі головними акцентами є:

- поділ групи на невеликі підгрупи;
- розподіл завдань між членами групи;

Для досягнення кінцевої мети кожен член команди повинен виконати своє завдання. Командна робота спрямована на розвиток почуття відповідальності, толерантності, взаємодопомоги, спілкування[7].

Залежно від характеру проекту – його тривалості, теми, мети, діяльності, учителю слід підібрати членів колективу. У кожному колективі добре мати дітей з різними здібностями та інтересами. Кожна команда має свого керівника з певними обов'язками. Для учнів 3-го та 4-го класів членам команди можна запропонувати вибрати власного керівника, визначивши якості, якими він повинен володіти - комунікабельність, організованість, відповідальність, навички, пов'язані зі створенням та представленням кінцевого продукту та інші результати [7].

Отже, інтегрований курсу «Я досліджую світ» формує і розвиває навички softskills, зокрема, учні набувають досвід спілкування, комунікативної практики, встановлення стосунків та поведінки в різних життєвих ситуаціях, відбувається їх адаптація у соціумі.

Список використаних джерел

1. Андрусенко І.В., Котелянець Н.В., Агеєва О.В. Особливості реалізації змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах Нової української школи. Початкова освіта: методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2018/2019 навчальному році. Київ, УОБЦ «Оріон», 2018, С.102-110.
2. Barski A. What Are Vocational Skills. 2012. URL: http://www.ehow.com/info_8011804_vocationalskills.html.
3. Cinque M. Comparative analysis on the state of the art of Soft Skill identification and training in Europe and some Third Countries. Speech at “Soft Skills and their role in employability. New perspectives in teaching, assessment and certification”, workshop in Bertinoro, FC, Italy. 2015, С. 123-126.
4. Dimitrova, Krasimira. Formation of soft skills in preschool and primary school age – an important factor for success in a globalizing world. Knowledge International Journal Knowledge International Journal. 28. 2018. URL: https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=ru&prev=search&pto=aue&rurl=translate.google.com&sl=en&sp=nmt4&u=https://www.researchgate.net/publication/
5. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

6. Hagmann J, Almekinders C. Developing soft skills in higher education, in PLA notes(eds.). Learning and teaching participation, ПЕД. 2003. URL: http://www.planotes.org/documents/plan_04804.pdf
7. Папанчева. Р., Кр. Димитрова. Използване на екипната работа при интегриране на технологиите в началното училище. Сб. Доклади Пета есенна научна конференция ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“. София. 2007.
8. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Пристінська М. С., Большакова І. О. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 260 с.

Сойчук Р. Л.,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
початкової освіти Рівненського
державного гуманітарного університету
м. Рівне, Україна*

ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ СЬОГОДЕННЯ

У демократичний час розбудови освітнього простору Української держави саме виховання – і як процес, і як результат – повинне стати ефективним засобом відродження національної культури, зупинення соціальної деградації, стимулом пробудження таких моральних якостей, як совість, громадянськість, патріотизм, людяність, почуття власної гідності, творча ініціатива; а також «забезпечувати умови ефективної самоорганізації, формування національної свідомості, особистісної відповідальності за власні дії та вчинки» [12, с. 19].

У контексті нашого дослідження вагомими є наукові розвідки О. Вишневського, М. Красовицького, І. Мартинюка, Ю. Руденка й ін. Учені одноставні в тому, що цілеспрямоване й систематичне виховання національного самоствердження в підростаючого покоління має відбуватися на засадах культурно-історичних традицій українського народу із творчим використанням кращих здобутків виховних систем інших народів.

Чимало вчених – П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька – обстоювали потенціал виховання, вибудованого на ідеології державності та з інтегруванням ідей державотворення, державозахисту, державозбереження та державоствердження, що становить базис національного самоствердження особистості.

Учений Ю. Руденко зауважував, що держава працює на своє самозбереження та політичну консолідацію населення, що, відтак, актуалізує

національно-державницьке та політичне виховання, яке передбачає формування в підростаючого покоління високої ідейності, політичних ідеалів і світогляду, політичної свідомості [13, с. 9]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» наведено таке тлумачення «національного»: «виражає національні і патріотичні стремління» [4, с. 558].

У такому ракурсі доцільно згадати висловлення І. Беха про те, що в основу національного покладено особливий духовний шлях, адже бути патріотом, любити Батьківщину означає не просто любити національний характер рідного народу, а й перейматися «духовністю цього національного характеру» та його духом. Для цього потрібно зливатися з Батьківщиною почуттями, волею та життям, відчувати духовне життя народу і творчо зміцнювати себе як його частку, тобто прийняти українську мову, українську історію, Українську державу, українську пісню, українське історичне світосприйняття як власні [3, с. 218].

Зміст державницько-громадянського виховання окреслений навчанням підростаючого покоління обов'язку добровільного служіння громаді, що передбачає вироблення громадянської та державницької позиції молодих українців [9, с. 61]. Для забезпечення гармонійного зв'язку між особистістю та державою школу варто зорганізувати у шкільну громаду [6]. Повноцінність громади полягає в її відкритості до нових ідей для взаємодії з тими, хто має відмінні погляди, а також до сприйняття нових методів роботи [2, с. 61]. Громада відзначається такими спільними ознаками: ті, що пов'язують людей між собою (національність, територія, інтереси, проблеми тощо); взаємостосунки (дозвілєві, побутові, професійні, політичні тощо); спільність дій (усвідомлення членами громади наявних проблем та об'єднання зусиль задля їхнього вирішення) [2, с. 123].

Влучними слід визнати міркування українських учених О. Вишневського, який зазначав, що «... специфічною метою українського виховання є і прищеплення державницького світогляду, коли свою долю та своє особисте щастя людина пов'язує з власною, упорядкованою державою, що має міцні моральні підвалини і добрі та шановані людьми закони» [5, с. 145], та В. Кременя, котрий зауважував про необхідність сформувати нову людину, здатну до інноваційного типу діяльності, адже лише така людина буде конкурентоспроможна, саме такі люди можуть скласти мобільне суспільство та мобільну націю [8]. XXI століття прикметне висуненням вимог щодо утвердження монадної особистості, тобто особистості, здатної репрезентувати свою націю, свою культуру, свою епоху [8]. На сучасному етапі освітньої політики визначено «олюднення» всіх сфер суспільства, забезпечення можливостей і умов максимальної самореалізації кожної особистості,

формування в неї внутрішньої потреби брати участь в економічному, політичному та культурному житті держави й суспільства, відстоювати інтереси та цінності [1].

З огляду на освітню мету виховання прийдешніх поколінь має охоплювати формування свідомої громадянської відповідальності за долю своєї країни, а відтак і всього людства, що зумовлює вимогу брати участь у політичному житті суспільства, сприяти зміцненню демократії та прогресивному розвитку системи національних цінностей [7].

Виховання національного самоствердження постає на засадах національного виховання, що детермінує організацію та цілеспрямований вплив на зростаючу особистість для «передачі знань про національні цінності і здобутки, щоб сформуванню уявлення про українську націю, до якої належить; плекання у підростаючого покоління почуття любові й гордості за духовні і матеріальні цінності, здобутки своєї нації; вироблення волі і характеру для захисту духовних і матеріальних здобутків та інтересів нації і Батьківщини [11, с.71].

Погоджуємось із Ю. Руденком у його баченні аксіологічної основи національного самоствердження особистості й нагальності вирішення проблеми виховання поваги особистості до національних цінностей. На думку вченого, неповага до національних цінностей українського народу поширює деморалізацію та бездуховність молоді: «Учні, в яких з раннього віку не виховали почуття любові до рідного краю, до природи, шани до історичного минулого, захоплення героїчними вчинками минулих поколінь, як правило, не дорожать рідною мовою, культурою, не відчують духовного зв'язку зі своїм народом. Їхню свідомість вражає відчуття національної меншовартості, неповноцінності. Глибоко не задумуючись над своїми діями і вчинками, вони з меркантильних, вузько прагматичних причин забувають рідну мову, культуру, стають відступниками рідного народу, зраджують Батьківщину» [13, с. 322].

І. Мартинюк розкрив основи виховних впливів у процесі національного самоствердження особистості й обґрунтував складові цього феномену, наголошуючи на доцільності виховання національної гідності та гордості, совісті, честі, мужності та відповідальності задля формування самодостатньої особистості українця [10].

У запропонованій О. Вишневським системі цінностей сучасного українського виховання визначено його вектором розвиток духовно-моральної особистості, її національної самосвідомості, активної громадянської позиції, що й становить стрижень національного самоствердження особистості [5]. На переконання вченого, виховання національного самоствердження в особистості повинно мати своїм орієнтиром історичні та сучасні проблеми української нації й державотворення.

Перспективність національного самоствердження особистості слід розглядати крізь призму діяльності держави, суспільства в межах їхніх повноважень, проте з урахуванням інтересів особистості, поваги до гідності особистості, її честі; а також те, що основою людських стосунків є добро і милосердя [14].

У виховному процесі, як зазначав Г. Філіпчук, слід брати до уваги етнокультурні й етнополітичні фактори, зокрема «...формуючи почуття громадянина планети, європейського дому, громадянська освіта повинна насамперед виконувати найголовніше завдання – виховання поваги до рідної землі, України, українського народу, власної культури, мови, історії, національних і державних святинь» [16, с. 465]. Вважаємо раціональними погляди ученого щодо значущості виховання української нації в сучасних умовах як надреформи та націєстановлення, як пріоритетного суспільного процесу, вибудованого на засадах українолюдиноцентризму [16].

Отже, саме розквіт української нації як найвищої історичної категорії є запорукою гідного та повноцінного життя кожної особистості, захисту її прав та інтересів. Розвиток особистості шляхом удосконалення, а держави й нації – процвітання базований на фундаментальній цілісності: праві реалізації особистістю своїх сутнісних сил у прямій пропорційній залежності від розвитку всього людського життєвого потенціалу країни. Такий підхід увиразнює вимогу державницько-громадянського виховання підростаючого покоління, а саме національного самоствердження зростаючої особистості на засадах унікальності й самобутності української національної системи виховання.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Науковість, формування патріота та громадянина – основні тенденції трансформації гуманітарної освіти в Україні. *Гуманітарна освіта : досвід і проблеми : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Ужгород. держ. ун-т. Ужгород : Гражда, 1999. С. 7 – 12.
2. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Безпалько Ольга Володимирівна. Київ, 2006. 537 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з д. доп. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ПЕРУН, 2009. 1736 с.
5. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
6. Галущинський М. Боротьба з неграмотністю. Що треба читати? *Наш шлях до освіти*. Львів : [б. в.], 1932. С. 5 – 14.

7. Духовно-культурні цінності виховання Людини : монографія / [Г. П. Шевченко, Т. Л. Антоненко, О. С. Белих та ін.]. Луганськ: НОУЛІДЖ, 2013. 332 с.
8. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище. *Історія української школи і педагогіки : хрестоматія* / [упоряд. О. О. Любар]. Київ, 2003. С. 750 – 758.
9. Магальяс С. Що освітник повинен знати про освіту і освітню працю. *Життя і знання*. 1933. [№ 2]. С. 61 – 62.
10. Мартинюк І. В. Національне виховання : теорія і методологія : метод. посіб. Київ : ІСДО, 1995. 160 с.
11. Пастушенко Н. Національно-патріотичне виховання в сучасній школі: міф чи реальність? 10 років школи громадянства : зб. наук. ст. ; [упоряд.: О. Гентош, І. Кравчук, С. Стельмашук]; Львів. обл. орг. Всеук. пед. товариства ім. Г. Ващенка. Львів : Кольорове небо, 2005. 71 с.
12. Пустовіт Г. П. Патріотичне виховання дітей та молоді в позашкільних навчальних закладах : теоретико-прикладні конструкти. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 3. С. 16 – 21.
13. Руденко Ю. Український патріотизм : політична освіта і виховання зростаючих поколінь. *Освіта*. 2014. № 43 (15-22 жовт. 2014). С. 9.
14. Сойчук Р. Л. Виховання національного самоствердження в учнівській молоді : монографія. Рівне : О. Зень, 2016. 416 с.
15. Сойчук Р. Л. До питання формування національної ідентичності як основи національного самоствердження особистості. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр.* / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне : РДГУ, 2016. Вип. 13 (56), ч. II. С. 24 – 28.
16. Філіпчук Г. Національна ідентичність : культурно-освітній вимір : [монографія]. Чернівці : Друк Арт, 2016. 304 с.

Федюк Ю. І.

*викладач кафедри педагогіки та психології
Коломийського навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Коломия, Україна*

УНІКАЛЬНІСТЬ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ В ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Національне виховання в Україні завжди було актуальним. Кожний народ творить свій унікальний тип культури, що має власну душу і внутрішню єдність всіх елементів. Одним із актуальних засобів реалізації цієї важливої проблеми є опора на національні витоки, традиційну культуру та мистецтво українського народу.

Я. Чепіга переконаний, що «розвиток молодого покоління сполучено з розвитком нації, як молодий паросток із своїм матернім деревом. ... Нове покоління, як парост, живиться тим, що дає йому національність». Втративши

зв'язки із рідною культурою, «людина обов'язково позбудеться частини своїх здібностей. А zostавшись у чужій нації, в чужій культурі, не дасть того, що змогла б дати в своїй рідній» [5, с.200-201].

Багата і щедра талантами земля Українських Карпат. Сама казкова природа з її мальовничими пейзажами, з барвистими килимами лісових галявин, запашними полонинами і гомінкими отарами, неспокійними гірськими річками і дзвінкими потічками, глибокою блакиттю карпатського неба була першоджерелом натхнення багатьох поколінь народних митців цього чудового краю, які пронесли через віки своє чарівне самобутнє мистецтво [4, с. 3].

Завдяки цьому твори, що вийшли з рук талановитих народних майстрів, вирізняються художньою завершеністю. Тому для формування уявлень про декоративну культуру на уроках образотворчого мистецтва необхідно розвивати у школярів здатність сприймати і цінувати не тільки зразки мистецтва, а й навколишню природу та явища живої дійсності, бачити красу і досконалість форм. Це допомагає глибше зрозуміти походження, характер та зміст декоративних форм у народному мистецтві, а також розкриває можливості й засоби застосування їх у майбутній творчій діяльності.

Натхнення дає людині крила, а творчість дозволяє виразити свої почуття, емоції та бачення світу. Робота художника вимагає не тільки уміння малювати, але і широкого кругозору, усвідомлення унікальності традицій свого народу. Переконливого визнання у карпатському регіоні набуло декоративно-прикладне мистецтво. В його священних образах, орнаменті зображені символи чарівної української природи, ключові моменти нашої історії, особливості побуту, доброта і щедрість українського народу.

Важливим фактором розвитку художніх промислів була наявність виробничої сировини. Дерево, метал, глина, вовна – все поруч, всього в досталь.

У мистецьких осередках карпатського регіону представлені практично усі види народних художніх промислів. Так, місто Косів та відому на цілий світ косівську кераміку прославили відомі майстри Олекса Бахматюк, Павлина Цвілик, Надія Вербівська, Валентина Джуранюк. Косівську школу художнього дереворізьблення створили та розвивали Василь Девдюк, Микола Тимків, Василь Кабин, Володимир Гуз, Іван Балагурак, Микола Федірко. Художнє ткацтво розвивала родина ткачів Горбових, вишивку – Ганна Герасимович, а мосяжництво – відомий майстер художньої обробки металу Роман Стринадюк. Але не можна не згадати гончарні осередки в селі Пістині та селищі Кутах, яскравими представниками яких були Петро Кошак з Пістиня та ціла плеяда талановитих митців. В Пістині також присутня була вишивка та писанкарство, а в Кутах кушнірство та вироби із шкіри.

Серед різьбярських шкіл, окрім косівської, вирізняються ще яворівська, річківська та брустурська. Яворівська школа художнього дереворізьблення

відома славною династією різьбярів Шкрібляків-Корпанюків, та основоположником гуцульської плоскої різьби на дереві Юрієм Шкрібляком. Окрім різьби в Яворові займалися писанкарством, вишивкою, мосяжництвом та ткацтвом, зокрема ліжникарством. В наш час цей промисел тут набув неабиякого розвитку і тому Яворів по праву називаємо столицею ліжникарства.

Засновником річківської школи різьби на дереві вважають різьбяр Марка Мегединюка, а відомими представниками річківської школи різьби на дереві є родини Тонюків, Якіб'юків, Кіщуків, майстри випалювання на дереві Грималюки. В річківському осередку народного мистецтва також займалися писанкарством, вишивкою та мосяжництвом.

Яскраві представники брустурської школи художнього дереворізблення – це родина Дручкових та Гrepіняків. Але с. Брустури – це в першу чергу один із найвідоміших осередків мосяжництва та виготовлення сирних коників. Відомим мосяжником був Лукин Дутчак, а в виготовлені сирних коників неперевершеною була Марія Матійчук.

Найбільше село в Україні – Космач також відомий осередок народного мистецтва, де особливо вирізняються вишивка та писанкарство із своєрідними палаючими кольорами. Відомими ткацькими осередками, окрім Косова, є Пістинь, Шешори, Рожнів, знані за відомими майстрами Ганною Василящук та Параскою Борук. Слід відзначити, що традиція косовської кераміки номінується до нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО, а гуцульське ліжникарство до національного реєстру нематеріальної культурної спадщини. Співпраця між мистецькими школами, музеями та мистецькими центрами створює своєрідний ланцюжок між академічною освітою і народними майстрами. І тут важливо, щоб молодь не покидала наших гір, щоб не втратити етнокультурної ідентичності та унікальності.

Орієнтація студентської молоді на національну культуру, зокрема народне декоративно-ужиткове мистецтво, нині стає важливою «умовою збереження й розвитку української державності, формування особистості з позитивною етнічною самоідентифікацією в душі патріотизму, національної гордості й гідності» [1, с. 21]

Останніми роками виникла гостра потреба в актуалізації проблеми етнокультурного становлення майбутнього вчителя на засадах національного виховання. Для того, щоб особистість формувалася як невід'ємна складова рідного народу, необхідно створювати організаційні, психолого-педагогічні умови, які ґрунтуються на міцних підвалинах – законах розвитку нації. Необхідно глибоко усвідомлювати, що національні ідеї та ідеали, культура і традиції народу мають бути покладені в основу підготовки сучасних педагогів для Нової української школи.

Г. Падалка визначає педагогічні умови навчання мистецтва як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. Серед першочергових заходів науковець указує на такі педагогічні умови: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії учителя й учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [2, с.115].

Важлива роль у цьому належить народному декоративно-прикладному мистецтву. Воно – це саме такий засіб етнопедагогіки, що викликає найоптимальніший емоційний стан для формування культури особистості, в якому найяскравіше визначені всі етапи її формування. Методами етнокультурного виховання служать: практичні та творчі заняття, бесіди, тренінги, практикуми, майстер-класи, виставки, конкурси, обрядові народні свята і розваги, залучення батьків до навчально-виховного процесу.

Дитина, зростаючи, має поступово, з раннього віку засвоювати особливості способу буття власної спільноти, тобто навчитися розуміти власну етнокультуру, вільно рухатися у її просторах, усвідомлюючи знаки, символи, коди, специфіку їх виявлення у рідній мові, аби пізніше вступити у діалог з іншими культурами, порівнюючи їх зі своєю не на шкоду іншим, а щоб зрозуміти їх. У цьому і виявляється сутність етнокультурного виховання: пізнавши себе – пізнаєш іншого; не збагнувши себе – не збагнеш іншого; вивчаючи животоки буття свого роду-народу – ти пізнаєш закутки власної душі; не знаючи глибин культури, представником якої ти є, годі сподіватися на те, що пізнаєш і зрозумієш носія іншої культури.

С. Русова зазначає: «Кохаючи свою національну культуру, дитина поважатиме і другі нації й цікавитиметься їх життям; навчиться шукати і знаходити у вселюдській культурі ті скарби художні, наукові і моральні, які можуть стати їй найріднішими, бо не нав'язані збоку, а органічно прищеплені до її душі» [3, с.23].

Різним аспектам етнокультурного становлення особистості присвятили видатні педагоги такі, як: І.Бех, І.Зязюн, Г.Падалка, С.Русова, М.Стельмахович.

Висновки. Отже, основними акцентами сьогодення Карпатського регіону є збереження та популяризація традиційних видів народного мистецтва, звичаїв, обрядів етнічної групи українців-гуцулів, підвищення соціального і мистецького статусу автентичного фольклору, виявлення самотніх творчих колективів, окремих виконавців та майстрів музичного, образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва. А це можна реалізувати виключно через художньо-естетичне виховання й освіту в сучасній системі навчальних закладів, які передбачають цілеспрямоване залучення всіх дітей до цінностей культури, освоєння ними форм і методів спілкування з культурною спадщиною

минулого й сучасності, формування навичок творчої діяльності й усвідомлення загальнолюдських цінностей. Бо я вважаю, що формування художньої етнокультури є складовою частиною сучасної концепції розвитку національної культури, в тому числі традиційної народної творчості, а відтак має важливе педагогічне і суспільне значення.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 1 / За ред. Є.І. Коваленко. Київ: Либідь, 1997. 272 с.
4. Соломченко О.Г. Народні таланти Прикарпаття. Київ: Мистецтво, 1969. 157с.
5. Чепіга Я. Національне виховання / Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / Поряд. Л.Д.Березовська та ін. Київ: Наук. світ, 2003. 418с.

Червінська І. Б.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач творчої навчально-наукової
лабораторії «Гірська школа Українських Карпат»
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА»

Проблематика становлення, розвитку та моделювання просторів є однією з тих, що найбільш активно розробляються в сучасній психолого-педагогічній літературі. У її рамках чітко виділяється і набуває самостійного статусу тематика еволюції регіональних і національно-регіональних соціокультурних освітніх просторів. На сьогодні з'явилися можливості досліджень концептуального характеру, що відображають реальну історію просторово-часових досліджень на їх сутнісно-концептуальному рівні.

Аналізуючи дослідження останніх років ХХ –початку ХХІ століття (Б. Гершунський, Ю. Мануйлов, Н. Селіванова, Є. Титова, Г. Філонов, С. Шипунов та ін.), можна стверджувати про те, що у наукових колах ще не склався єдиний підхід до розуміння соціокультурного простору освітнього закладу, як і немає трактування та опису соціокультурного простору авторської школи, школи-родини та школи, яка працює в умовах гірського середовища

регіону Українських Карпат. Оскільки з позицій соціокультурності освітня діяльність гірських та високогірних шкіл регіону Українських Карпат у контексті вимог Концепції «Нова українська школа» ще не була предметом наукових розвідок. Цей складний процес відображає науково-обґрунтовану систему поглядів та ідей, спрямованих на побудову динамічної за своєю структурою та багатогранною за рівнями, модель соціокультурного простору. Метод моделювання досить часто використовують у педагогічних науках, оскільки інтегративність його специфіки дає можливість досліджувати явища, факти, події, закономірності та об'єкти педагогіки крізь призму їх взаємодії та проектування. Оскільки моделювання інноваційного освітнього закладу в гірській місцевості регіону Українських Карпат володіє багатогранним спектром компонентів та особливостей, специфічні особливості моделювання як наукового методу дослідження у педагогічних науках дають можливість визначити цілісність процесу та його зв'язки, інтеграцію та пені закономірності. Результатом моделювання є структурно-функціональна модель.

Методологічні засади методу моделювання досліджували С. Архангельський, Б. Глинський, І. Новик, Г. Суходольська та ін. Так, зокрема, науковець В. Загвизинський наголошує, що «розкриваючи мету та завдання дослідження, важливо зазначити, що у сучасних педагогічних дослідженнях моделювання розглядається в тісному взаємозв'язку з методами прогнозування й проектування і виступає їхнім невід'ємним процедурним етапом (етапом прогностичного моделювання)» [1]. Доцільне застосування методу моделювання в педагогічних дослідженнях сприяє якісному розумінню сутності об'єкта дослідження, у нашому випадку – соціокультурний простір. Адже як наголошує Г. Суходольський, «моделювання розглядається як процес створення ієрархічних моделей, у яких реально існуюча система моделюється у різних аспектах та засобах передачі» [3].

Модель – це абстрактне уявлення реальності в будь-якій формі (наприклад, у математичній, фізичній, символічній, графічній або дескриптивній), призначене для розкриття певних аспектів цієї реальності, яке дозволяє отримати відповіді на питання, що досліджуються [3, с. 80]. Зазвичай модель виступає робочим інструментом, що дозволяє ґрунтовніше розкрити внутрішню структуру об'єкта або процесу, описати чинники, що на нього впливають, окреслити систему ресурсного забезпечення та екстраполювати їх у майбутні процеси, вносячи таким чином зміни у структуру та в умови її функціонування». Отже, моделюючи процес організації соціокультурного простору освітнього закладу, ми визначаємо діяльність, як основу цього багатоаспектного процесу, оскільки «діяльність може бути представлена і як «об'єкт моделювання, і специфічна вже тим, що вона може бути представлена і

як структура, і як процес» [4]. Відповідно в контексті моделювання соціокультурного простору освітнього закладу, ми розглянемо процес створення структурно-функціональної моделі соціокультурного простору гірської школи як інноваційного освітнього закладу регіону Українських Карпат.

Стратегічними засадами структурно-функціональної моделі соціокультурного простору освітнього закладу виступають ключові ідеї та *провідні методологічні підходи* (особистісно-розвиваючий, аксіологічний, культурологічний, системно-діяльнісний, мотиваційний, компетентнісний, рефлексивний) і сформовані теоретичні положення про сутність організаційно-педагогічної культури педагогів та принципів організації освітньої діяльності учнів. Пріоритетною основою у виборі альтернативних шляхів та теоретико-методологічних орієнтирів становлення і розвитку освітнього закладу у гірській місцевості виступає концепція соціокультурної модернізації. Відповідно соціокультурний простір інноваційної школи у гірській місцевості, сприймається як складна сукупність відносин між суб'єктами освітнього процесу, й *пропонується розглядати в таких аспектах:*

- як структурована система, що містить у собі різноманітні форми і способи взаємодії між суб'єктами (суб'єкт-суб'єктна взаємодія);
- як відкрита система, яка випробовує на собі вплив соціальних відносин більш високого порядку (складний соцієтальний простір);
- як нелінійна система, у зв'язку з тим, що різні суб'єкти, перебуваючи в одному й тому ж просторі, поводять себе по-різному (часо-просторові відмінності).

Механізм реалізації концепції організації соціокультурного простору освітнього закладу в гірській місцевості, включає:

- підвищення науково-педагогічного потенціалу вчителів гірських шкіл, шляхом професійної мобільності та навчання впродовж життя;
- організація взаємодії всіх суб'єктів соціокультурного простору;
- оптимізація стратегій та механізмів педагогічного керівництва діяльністю освітнього закладу (цільові, випереджаючі, рефлексивно-результативні, SWOT-аналіз). Структурно-функціональна модель організації соціокультурного простору освітнього закладу містить такі блоки: *цільовий, концептуальний, змістовно-контентний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-результативний*. Розкриємо їх суть детальніше:

-цільовий блок передбачає діяльність, спрямовану на розвиток мотиваційної сфери суб'єктів педагогічного процесу, шляхом створення відповідних інформаційно-медійних ресурсів, забезпечення широкого доступу в

Інтернеті, організацію шкільних медіаресурсів, підтримку суспільно-корисної діяльності школярів під час взаємодії з громадськими організаціями, ЗМІ;

- *концептуальний* блок забезпечує організацію моніторингу простору з метою виявлення його суттєвих характеристик та визначення педагогічного потенціалу;

- *змістовно-контентний* блок – це забезпечення підготовки освітніх програм із врахуванням регіональних компонентів, до прикладу – регіональна програма «Гуцульщинознавство», участі в навчанні, інноваційній діяльності шкіл;

- *організаційно-діяльнісний* включає в себе організацію тьюторського супроводу учнів, співробітництва інформаційно-методичну підтримку батьків школярів та інших, зацікавлених у здобутті освіти громадян тощо;

- *рефлексивно-результативний* – передбачає оцінку ефективності діяльності освітнього простору, соціокультурних та педагогічних інновацій, у тому числі самооцінка та розвиток суб'єктів освітнього простору.

У широкому сенсі соціокультурний простір освітнього закладу можна розуміти як структуру, що включає кілька взаємозалежних рівнів. *До глобального рівня* відносимо загальносвітові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти, глобально-інформаційні мережі та ін. *До регіонального рівня (країни, великі регіони)* – освітню політику, культуру, систему освіти, життєдіяльність відповідно до соціальних і національних норм, звичаїв і традицій, засоби масової інформації та ін. *До локального рівня* – освітній заклад (його мікрокультура, мікроклімат), найближче оточення, сім'я. У вузькому сенсі слова до простору можна віднести лише безпосереднє оточення індивіда. Саме це оточення і спілкування з ним може мати найбільший вплив на становлення і розвиток людини.

Основними критеріями ефективності організації соціокультурного простору сучасної гірської школи в умовах інновацій виступають: високий рівень оцінки соціокультурного простору; задоволення суб'єктів соціокультурного простору інноваційними процесами у школі; визначення цілей, візій завдань та змісту; особистісна значимість соціокультурної діяльності для всіх суб'єктів простору; позитивна оцінка шкільного середовища; висока результативність освітнього процесу(ЗНО), рівні вихованості тощо; архітектоніка шкільного середовища та його безпека; ефективність шкільної екосистеми.

Відповідно до компонентів соціокультурного простору відносимо: ціннісно-мотиваційний (загальнокультурні компетенції, ціннісні орієнтири), знаннєвий (інтелектуальний розвиток, загальнонаукові компетенції, науковий

світогляд), поведінково-рефлексивний (морально-духовні розвиток, норми та правила поведінки).

Таким чином, впровадження алгоритму організаційної діяльності, відповідно заявленої мети та завдань Концепції Нової української школи з дотриманням та використанням усіх умов, поліпшення системи стимулювання професійного зростання педагогів школи, створення умов для розвитку професійної творчості, запровадження педагогічних інновацій; впровадження програми партнерської взаємодії та відповідальності в річний план роботи школи; застосування комплексу методів та технологій родинного виховання у комплексі сприятиме формуванню позитивного іміджу гірських шкіл. За таких умов, основні завдання Нової української школи це – перетворення української школи на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України, це забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім учням, не залежно від місця їх проживання, незалежно чи це мегаполіс чи віддалене гірське село.

Головна мета Концепції полягає у створенні школи, у якій було б приємно навчатися і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувалося раніше, а й орієнтуватиме на ключові компетентності та вміння застосовувати їх у житті. У школі нового взірця поважають учнів, навчають критично мислити, формують навички командної роботи. Оскільки провідним завданням Нової української школи є виховання новатора та громадянина. Відповідно школа повинна створити таку просторову концепцію, де навчання учнів відбуватиметься у комфортних, зручних умовах, відповідно до запитів та потреб учнів. Моделювання соціокультурного простору гірської школи або (освітнього закладу в гірській місцевості) базується на провідних принципах, які характеризують його діяльності. До них відносимо такі принципи: цілісності, структурованості, адаптивності, ресурсності, інтегративності, професійного занурення, полісуб'єктності, етнокультурності, динамізму, діалогічності, вправління, навчальної спрямованості.

Таким чином, проаналізувавши різні варіанти моделей, пов'язаних із просторовою тематикою, які склалися історично в різні періоди розвитку системи освіти, відповідно до соціально-культурних та освітніх запитів суспільства, ми з'ясували чимало розбіжностей щодо підходів, форм, методів їх становлення та діяльності, однак й визначили певні елементи схожості, притаманні всім просторовим утворенням. До них відносимо:

- організація простору освітнього закладу буде успішною, за умови активної участі в його побудові всіх суб'єктів простору;
- наявність виховної системи, з продуманим змістом та насиченістю подіями.

Іншими словами, соціокультурний простір освітнього закладу складається не сам по собі і не на основі вказівок або побажань – для його виникнення необхідна спеціально організована особистісно-професійна діяльність педагогічного колективу, спрямована на моделювання та проектування його просторових складових.



Рис.1 Структурно-логічна схема організації соціокультурного простору освітнього закладу

Список використаних джерел

1. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва : Академия, 2005. 208 с.
2. Етимологічний словник української мови: У 7 т. Київ : Наук. думка, 1983. Т. 5: Р. Т / Уклад.: Р.В. Болдирев та ін. 2006. 704 с.
3. Суходольский Г.В., Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л.: ЛГУ, 1976. С. 120.
4. Стрелков Ю.К. Деятельность – процесс или структура? Ананьевские чтения. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 2009. Т. 2. С. 99–102.

Лаппо Віолетта Валеріївна
*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Lappo Violetta
*Doctor of pedagogy sciences,
professor of the Department of Pedagogy and Psychology
of Kolomyia Educational Scientific Institute
of the VasylStefanykPrecarpathian National University
м. Коломия, Україна*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTEGRATION OF CALENDAR RITUALISM IN PRIMARY SCHOOL

Calendar traditions comprise system of events, specific events and dates that occur in sequence during the year and are accompanied by numerous customs and that adequately reflect the nature, content, character of events and phenomena in the labor activity, everyday life, nature. Customary and ceremonial complex of ethnic community is fully reflected in the calendar cycle. Because the calendar progress is appointed by the ritual symbols, through which people show their particular worldview - life aspirations, religious, ethical and aesthetic attitudes and beliefs. Formation of customary and ceremonial complex has provided solution of a number of tasks:

- 1) to survive emotionally major event;
- 2) to increase well-being and prevent misfortune;
- 3) to prevent routine in everyday affairs;
- 4) to create appropriate conditions for making a concrete life step;
- 5) to begin /complete/ as united as possible a concrete socially important action;
- 6) to save, accumulate and transmit the gained practical and theoretical knowledge to the future generations.

Since ancient times, customs and ceremonies have been used by the people as means of education, because they have provided the following:

- preservation and transmission of life experiences to the growing generation;
- strengthening the procedures and forms of life;
- regulation and control of individuals behavior;
- strengthening communication between the individual and ethnic group it belongs to.

According to Sukhomlynskyi V.O. the elements of ceremonies provide an opportunity for children to form moral behavior skills, perform different social roles.

Synthetic form of ceremonies and games implies elements of instrumental music, dance, applied and decorative arts and drama arts, which creates conditions for the formation of students' skills of various artistic and aesthetic activity [3, p.507].

In different regions of Ukraine the ceremonies, customs, national calendar dates that are unique to a particular area have been preserved. Spiritual treasures of the national calendar concentrate the ideas, knowledge of popular philosophy, astronomy, astrology, biology, mathematics, medicine and national cuisine, agricultural business or cattle raising, etc.

The Hutsul land has long been rich in calendar ritualism. In particular calendar customs and ceremonies have existed, the direct implementers of which were kids: visiting relatives with memorial supper (on Christmas Eve), custom of «lights» (week before the Easter), giving painted Easter eggs “pysanka” to Godparents (on Easter), the boys goes up to the mountain for the first time (on St. George), welcoming boys returning from the mountain (on Intercession of the Holy Virgin), etc. [2].

The process of preparation and celebration of the calendar holidays has contained a significant educational potential. The ancient custom of before-Easter “lights” can serve as a model. Before Easter children helped relatives and neighbors to clean up the yard and garden, gathering last year's leaves, from which adults fueled the fire-bonfire. The mistresses gave “perepichka” (pastry with sweet filling) and Easter eggs to children for their assistance. The presence of a large number of Easter eggs in Easter basket proved diligence and household skills of a child. [1, p.57-58].

There were plenty of children's games in which Easter egg was used as plaything and winning. From Easter eggs kids have created spatial compositions – “gerdany” (prepared eggs strung like beads on a thread and decorated with threads/laces collection ornaments), bells (each egg separately strung on a thread with threads/laces collection ornaments with threads fastened above), crosses (made from twelve Easter eggs with cross images). It was widely considered, that these children’s crafts have been talismans of the house, and have been stored as heirlooms. [4, p.71].

In Hutsul region the children have been alone entrusted with decoration of festive event. For example, on St. George while sending-off to the meadow, girls gathered armfuls of wildflowers in order to weave garlands for decorating livestock, which have been sent to the distant mountain pasture till autumn. On the Epiphany and Pentecost kids decorated windows with patterns in the form of a cross or a pot. In Pokuttya these patterns have been made from lovage leaves particles. In mountain villages the fern leaves in the shape of a cross composing with flowers of snowball tree have been glued on window glasses.

In adoption of traditions, customs and ceremonies in the modern school educational process the following criteria shall be used:

- traditions (in their full diversity) exist in the general ukrainian context, therefore customs and ceremonies forming them concentrate ethnic and regional identity;
- for children it is difficult to perceive tradition in all its multiplicity, and therefore exploring the traditions by school-aged children reflect at customs and ceremonies;
- among a large number of customs and ceremonies are selected only those that have been performed after the children or with the active involvement of the children.

Unfortunately holidays often raise students' selfish and consumerist attitude to the world. For many of them, the New Year means only a tree and dances, candies and gifts from adults. It is better to make a holiday for children exclusively by their efforts, taking care of the unity of aesthetic, moral and environmental education isn't it? Because since ancient times the Christmas Yule has primarily been the days of spiritual purification, charity and good deeds. These days everybody has used to purify himself from evil thoughts and intentions, to establish himself in good, mercy and love to everything that surrounded him.

Reference

1. Makoviy G.I. The people at folk festivals. Chernivtsi: Fakel, 2007. 510 p.
2. Major objectives of education of 1-11 grades students of secondary school URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv.
3. Skulsky R.P. Teaching Ethnology at school. Ivano-Frankivsk: Play, 2002.156 p.
4. Sukhomlynskyi V.O. Creativity in the group. The role of fairy tales in the group life of children: Selected works in 5 volumes.V. 1. Kyiv: Soviet School, 1977. P. 507 – 521.
5. Shcherbak I.M. Children in traditional ceremonies of Ukrainians. *Folk art and ethnography*. 2015. № 3. P. 71-77.

Matusiak Ł.

*Mgr, PhD student in Pedagogy
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Polska
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
m. Katowice, Polska*

ROMA PUPIL IN POLISH SCHOOLS

Wstęp

U aksjologicznych podstaw pedagogiki międzykulturowej leży filozofia dialogu, czyli spotkania w atmosferze wzajemnego szacunku i akceptacji minimum dwóch osób (lub kultur). Spotkanie jest niezwykłą i bezpośrednią relacją dialogiczną, zbliżaniem się do bliźniego¹. To relacja, w której dochodzi do otwarcia w stronę drugiego człowieka².

Spotkanie rozumiane w ten sposób jest wydarzeniem zachodzącym na dwóch płaszczyznach kultury: materialnej i duchowej. Tekst mój dotyczyć będzie *spotkania* kultur: polskiej i romskiej oraz jakościowej oceny procesu edukacji dzieci i młodzieży romskiej w polskich szkołach.

1. Romowie w średniowiecznej Europie

Przyjęło się uważać, że pierwsze europejskie wspólnoty romskie uformowały się w epoce średniowiecza, w niedługim czasie po ich przybyciu na Stary Kontynent. Początkowo byli przyjmowani z dużą życzliwością, ponieważ byli postrzegani, jako pątnicy skazani na wieczne pielgrzymowanie za rzekome wyparcie się Chrystusa³.

Niestety czas życzliwości nie trwał długo – po względnie krótkim okresie fascynacji tymi odróżniającymi się kulturowo (choć języki, którymi posługiwali się Romowie należały do indoeuropejskiej rodziny językowej i chociażby w sensie fonetycznym były podobne do języków mówionych w ówczesnej Europie)⁴ oraz fizycznie przybyszami, Europejczycy zdefiniowali ich jako *Obcych*, a więc potencjalnie zagrażających panującej kulturze. Należy zaznaczyć, że takiej postawie sprzyjały wzory zachowań przyjęte przez ludność romską: brak przynależności do określonych stanów, wędrowny tryb życia. Pamiętajmy, że porządek społeczny w Europie wieków średnich opierał się na drabinie stanowej, człowiek średniowiecza, to w znakomitej większości, człowiek na stałe przywiązany do stanu i miejsca, w którym się urodził. Wędrowali tylko czeladnicy i żacy (i to było akceptowalne społecznie, włączone w kulturę funkcjonowania cechów rzemieślniczych oraz

¹ B. ZIELAWSKA: *Dialog we współczesnej edukacji filozoficznej*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM, 2002, s. 57.

² B. ZIELAWSKA: *Dialog we współczesnej edukacji...*

³ Symbol pielgrzymki jako kary był już wcześniej obecny w kulturze europejskiej, odnosił się jednak do Żydów. Por. J. LE GOFF: *Człowiek średniowiecza*, Gdańsk, Wydawnictwo Marabut, 1996, s.138.

⁴ Y. MATRAS: *Romani: A linguistic introduction*, Cambridge, Cambridge University Press 2002, s. 56.

uniwersytetów) oraz trubadurzy, którzy kojarzeni byli z rodzącą się (i wtedy uważaną za grzeszną) poezją świecką.

Literackie obrazy Romów, które możemy odnaleźć w literaturze europejskiej na przykład rosyjskiej, wpisywały się w leimotiv *romantycznej wolności i cierpienia* (Puszkin, Lermontow).

We współczesnej kulturze polskiej, kultura romska funkcjonuje na peryferiach, w kręgu tzw. *kultury masowej*, choć należy zaznaczyć, że inne mniejszości etniczne, zamieszkujące Polskę np. Kaszubi, również funkcjonują poza *kulturą wysoką*.

Sądzę, że grunt kulturowy (kultury niskiej), z którego dokonuje się transmisja międzykulturowa między Polakami i Romami ma ogromne znaczenie, gdyż twórcy romscy mają utrudniony dostęp do odbiorców kultury wysokiej. W Polsce nie funkcjonują żadne orkiestry muzyki poważnej, czy teatry cygańskie, tak jak ma to miejsce na przykład na Węgrzech, gdzie w Budapeszcie ma siedzibę *Gypsy Philharmonic Orchestra*⁵. Może się to wydawać rzeczą trywialną, ale warto zauważyć, że mimo wielowiekowej obecności Romów na ziemiach polskich nie doszło do zapożyczeń kulinarnych (przynajmniej oficjalnie). Podczas gdy w naszym kulinarnym nazewnictwie z powodzeniem funkcjonuje *śledź po kaszubsku* czy *pierogi ruskie*.

2. Relacje polsko-romskie

Obecnie Romowie są największą mniejszością etniczną zamieszkującą w Europie. Według statystyk ich liczba przekracza 10 milionów osób⁶. Najliczniej zamieszkują Rumunię, Republikę Serbską, Macedonię, Słowację oraz Republikę Czeską. Liczebność Romów w Polsce to według spisu powszechnego z 2011 r. to około 13 000 osób (w rzeczywistości to prawdopodobnie od 25 000 do 35 000 osób)⁷.

Mimo że Romowie żyją z nami w jednym kraju, to tak naprawdę żyjemy obok siebie, a nie razem. Można stwierdzić, że Rom dla przeciętnego Polaka i Europejczyka nadal pozostaje Obcym (nieco inaczej wygląda to w regionie Bałkanów, gdzie miejscowa kultura ludowa i kultura romska mieszały się i przenikały). Kraje Unii Europejskiej, w tym Polska, wdrażają programy mające na celu integrację i edukację Romów, w naszym kraju jest to proces, który napotkał na dość trudny grunt. Po pierwsze wynika to z etnocentrycznego⁸ rozumienia kultury narodowej przez Polaków. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w mitologii i martyrologii narodowej, które narodziły się w Romantyzmie i określiły paradygmat

⁵ <http://www.100violins.com/>, [data dostępu: 16.06.2016]

⁶ A. SZCZUREK-BORUTA: *Dziecko romskie w szkole- między wykluczeniem a integracją*. W: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Red. T. Lewowicki, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s.192.

⁷ A. LIPOWSKA-TEUTSCH: *Romowie- historia i terażniejszość*,

<http://www.bezuprzedzen.org/dyskryminacja/art.php?art=233>, 10.09.2015.

⁸ P. SZTOMPKA: *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2012, s. 234.

kulturowy, w którym do dziś osadzone jest polskie społeczeństwo⁹. Należy pamiętać też o trudnej historii narodu polskiego i o tym, że czas zaborów czy II wojny światowej, to w rozumieniu symbolicznym czas panowania (złego) Obcego. Cyganie ze swej strony nie ułatwiają wchodzenia w proces dialogu. Ich kultura jest bardzo konserwatywna, ich sposób patrzenia na świat, role społeczne etc. praktycznie nie zmieniły się na przestrzeni wieków. Tworzą bardzo hermetyczne społeczności, w których często w ogóle nie mówi się po polsku, większości Romów nie zależy na tym, aby ich polscy sąsiedzi poznali historię i kulturę narodu rromskiego. Owocem tej wzajemnej ignorancji jest stereotypizacja, przeciętny Polak uważa, że Cyganie nie mają żadnej kultury ani historii.

Należy zaznaczyć, że sama zwyczajowa nazwa Romów w języku polskim, czyli Cyganie ma bardzo negatywne konotacje. We współczesnej polszczyźnie oznacza po prostu kogoś nieuczciwego, kłamcę. Ongiś oznaczało zgoła kogoś innego - człowieka biednego, zubożałego, a nie kłamcę¹⁰. Niech nie dziwi więc fakt, że pole dialogu między Polakami a Romami jest do dnia dzisiejszego polem nieurodzajnym.

Być może przyczyny tego nieurodzaju leżą w braku elity rromskiej, która dopiero się tworzy. Chodzi tutaj o osoby młode i wykształcone, nieodczuwające poczucia niższości kultury rromskiej w stosunku do kultury polskiej. Osoby te mogą stać się ambasadorami swojej kultury, wprowadzając ją w krąg kultury wysokiej na wielu płaszczyznach – muzycznej, literackiej, sztuk pięknych. My, Polacy nie jesteśmy bez winy – rromskie elity nie mogły tworzyć się w więzieniach, czy szkołach specjalnych, o czym mowa będzie w następnej części artykułu.

Trzeba wziąć również pod uwagę to, że Cyganie dokonują wartościowania kulturowego. Za przykład niech posłuży stosunek społeczności rromskich do grupy *Bergitka Roma* (Romów wyżynnych), którzy są pogardzani ze względu na osiadły tryb życia.

3. Działania instytucjonalne na rzecz Romów w Polsce

Władze państwowe podejmowały i podejmują działania mające pomóc we wzajemnym zrozumieniu się. Pierwszymi instytucjonalnymi działaniami podjętymi na rzecz Romów wykazały się w latach 60. władze PRL. Była to tzw. *akcja produktywizacji Cyganów*, były to jednak działania asymilacyjne, a nie integracyjne i zakończyły się niepowodzeniem. Przyniosły skutek odwrotny do oczekiwanego, ponieważ dzieci i młodzież rromska były promowane do klas wyższych nie za realne i dobre wyniki w nauce, a dla potrzeb oficjalnej statystyki aparatu władzy. Takie podejście panowało w całym bloku państw socjalistycznych m.in. w Czechosłowacji

⁹ M. JANION: *Gorączka romantyczna*, Gdańsk, Wydawnictwo Słowo/Obraz/Terytoria, 2007, s.34.

¹⁰ M. DROŹDŹ-BAKOWSKA: *Romowie dzieci świata. Niecodzienny poradnik dla nauczycieli*, Wrocław, Wydawnictwo Fundacji Integracji Społecznej Prom, 2012, s.15.

czy Jugosławii (satyryczne obrazy nieudanej asymilacji możemy zobaczyć m.in. w filmach Emira Kusturicy).

Pomysł przymusowego osiedlenia polskich Romów, który narodził się w głowach działaczy partyjnych, był ciosem wymierzonym w ich utrwalony przez tradycję wędrowny tryb życia. Nie udało się też przyjęcie Romów przez socjalistyczny rynek pracy, przyczyna tego stanu rzeczy była prosta – brak wykształcenia odpowiadającego zapotrzebowaniom rynku pracy (i jakiegokolwiek wykształcenia). Bezrobotni, przymusowo osiedleni Romowie uzyskali prawo do pobierania świadczeń socjalnych, stało się to dla nich dowodem na to, że bez edukacji i pracy można żyć¹¹. W następnym pokoleniu zaowocowało to tzw. wyuczoną bezradnością. Tych, których nie udawało się „zachęcić” do osiedlenia się, władza ochoczo umieszczała w więzieniach, często nie mając ku temu podstaw. Ten proceder stał się bardzo podatnym gruntem dla jednego z najsilniejszych stereotypów o Romach w Polsce, czyli Cygana – złodzieja¹². Władze PRL, jako pierwsze dostrzegły wśród swoich obywateli Romów i jest to niewątpliwie rodzaj zasługi, z perspektywy czasu można ocenić ją jednak jako niedźwiedzią przysługę. Błędy polityki „integracyjnej” z lat 60. wyrządziły duże spustoszenie na płaszczyźnie wzajemnego zrozumienia między Polakami a Romami. Nie były skierowane na rzeczywistą pomoc ludności romskiej w integracji, a służyły tylko wypełnianiu nakazów Partii, które z rzeczywistością społeczną miały bardzo mało wspólnego.

Programy realizowane obecnie mają zmienić ten stan rzeczy, m.in. przez włączenie w ich realizację merytoryczną znawców kultury cygańskiej – cyganologów. Od 2004 roku na terenie całego kraju realizowany jest *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce (PSRWP)*¹³. Za priorytet w Programie uznano edukację, przewidziano pulę środków finansowych przeznaczonych na zatrudnienie specjalnych nauczycieli wspomagających proces kształcenia dzieci i młodzieży romskiej w polskich szkołach. Novum, które wprowadził Program, jest instytucja asystenta romskiego (rozwiązanie to z powodzeniem funkcjonowało od końca lat 90. na Słowacji). Asystentem romskim może zostać Rom, którego lokalna społeczność romska obdarza zaufaniem. Pomysł stworzenia takiego rozwiązania wynika z kultury i sposobu życia Romów oraz głębokiego szacunku dla tradycji i potrzeby stosowania się do prawa zwyczajowego zwanego *romanipen*¹⁴ mówiącego o tym, że dojrzała płciowo kobieta (zwyczajowo po pierwszej menstruacji) powinna przebywać w otoczeniu rodziny i zachowywać się skromnie, aby nie zostać skalaną obecnością

¹¹ M. RÓŻYCKA: *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich*. W: *Romowie 2009: między wędrownką a edukacją*, Warszawa, Wydawnictwo SWPS, 2009, s.16.

¹² M. DROŻDŹ-BAKOWSKA: *Romowie dzieci świata...*

¹³ <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole/program-na-rzecz-spole/tresc-programu-na-rzecz/6670,Tresc-Programu.html>, 10.09.2015.

¹⁴ Ł. KWADRANS: *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Wrocław-Wałbrzych, Wydawnictwo Fundacji Integracji Społecznej Prom, 2008, s.168.

gadzi (obcego), czyli kogoś spoza społeczności romskiej¹⁵. Asystentura romska zmieniła nieco podejście rodziców-Romów, którzy nie chcieli posyłać swoich córek do szkoły ze względu na skalanie przez *gadzie*, co uniemożliwiłoby im zamążpójście.

Następcą *PSRWP* (jego realizacja została zakończona w 2013 r.) został *Program integracji społecznej Romów w Polsce na lata 2014-2020*. We *Wstępie* czytamy: *W porównaniu z innymi mniejszościami, romska mniejszość etniczna jest jedyną mniejszością zagrożoną wykluczeniem społecznym*¹⁶. Trudno nie zgodzić się z tą diagnozą, Romowie nadal funkcjonują na peryferiach naszego społeczeństwa. Głównym kierunkiem działań i warunkiem brzegowym w *PISRP* jest edukacja i aktywizacja zawodowa. Co zaskakujące, sami Romowie poddają pod wątpliwość potrzebę istnienia tego programu pomocowego. Co jest powodem takiego stanu rzeczy? Odpowiedzi należy szukać w podziale kulturowym Romów zamieszkujących terytorium Polski. Dzielą się oni na grupy, a największe z nich to: *Polska Roma*, *Bergitka Roma*, *Kelderasze* i *Lowarzy*. Niektóre z tych grup mają bardzo zachowawczy stosunek do życia i odbierają tego typu programy jako zagrożenie dla ich kultury i tradycyjnego sposobu życia. Część Romów obawia się krytyki ze strony Polaków, że to na nich (Romów) państwo wydaje środki finansowe (przykład konfliktu ludności polskiej i romskiej w Puławach i Limanowej¹⁷).

Nie ulega wątpliwości, że tego typu programy są potrzebne i w perspektywie czasu dadzą dobre skutki społeczne (dobrze zaplanowana polityka społeczna jest działaniem długofalowym), przyniosą wymierne korzyści, a nie tylko podniosą statystykę miejskich i powiatowych wydziałów edukacji czy pomocy społecznej. Już teraz efektywność realizowanych programów potwierdzają nauczyciele i asystenci romscy, zapewniając, że wśród rodziców romskich podniosło się zaufanie do szkoły.

Na uwagę zasługuje również fakt likwidacji klas romskich i zastąpienie ich klasami integracyjnymi (jest to jedno z podstawowych założeń *PISRP*). Klasy integracyjne zmieniają wizerunek Romów w oczach Polaków i vice versa, są miejscem dobrych praktyk z zakresu edukacji międzykulturowej. Uczniowie romscy wreszcie zaczęli być pełnoprawnymi członkami społeczności szkolnej, pomimo że ich średnie ocen są jeszcze niskie, to repetowanie zdarza się już bardzo rzadko (jak wielki jest to krok w porównaniu do końca lat 90., kiedy to dzieci i młodzież romska – w normie intelektualnej była kierowana wręcz z automatu do kształcenia specjalnego). Rodziny romskie podejmują kontakt ze szkołą, interesują się sukcesami i niepowodzeniami szkolnymi swoich pociech, wzrastają aspiracje społeczne wśród Romów (ukończenie szkoły średniej, studiów, zdobycie zawodu).

¹⁵ M. RÓŻYCKA: *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich...*

¹⁶ <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/program-integracji-spol/8303,Program-integracji-spoleczności-romskiej-w-Polsce-na-lata-2014-2020.html>, 10.09.2015.

¹⁷ J. RUSAK: *My pracujemy żeby wegetować, Cyganie żyją jak królowie*, <http://natemat.pl/155227,my-pracujemy-zeby-wegetowac-cyganie-zyja-jak-krolowie-polacy-dyskryminowani-w-pulawach>, 20.09.2015.

Zakończenie

Dzisiaj Romowie zaczynają ufać polskiej szkole. Widzą, że nie chce ona już asymilować ich dzieci (tak jak robiła to z nimi w czasach PRL), ale dawać wiedzę i narzędzia do normalnego, pełnoprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. To zaufanie i wzrost świadomości wśród Romów jest największą niewymierną korzyścią, jaką niesie ze sobą realizacja programów pomocowych.

Cieszy również fakt, że tematyka romska znajduje miejsce nie tylko w polityce społecznej, ale również w przestrzeni kultury i mediów. Przykładem tego może być film Krzysztofa Krauze *Papusza*, który odniósł duży sukces komercyjny, oraz może nieco mniej znany szerszej publiczności film *Kamfora* w reżyserii Filipa Marczewskiego. Również Polskie Radio (Program 2, który nadaje audycje poświęcone szeroko pojmowanej kulturze) corocznie 8 kwietnia, czyli w Międzynarodowy Dzień Romów (ustanowiony został 1990 r.) nadaje audycje poświęcone kulturze Romów¹⁸.

Działaniem z pogranicza mediów i polityki społecznej jest kampania informacyjna *Jedni z wielu*¹⁹, prezentująca sylwetki Romów, którym udało się wyjść poza zaklęty krąg wzajemnych uprzedzeń i zdobyć wykształcenie, aby móc pełnoprawnie funkcjonować w społeczeństwie.

Lubimy o sobie mówić, że jesteśmy gościnnym i otwartym narodem, ale czy jest tak naprawdę? Jak zareagowalibyśmy na sąsiada Roma, na Roma - członka rodziny, koleżankę/kolegę w grupie na studiach? Człowiek nie jest tym, jak o sobie myśli, ale tym co czyni. Patrząc na falę agresji słownej, która wylewa się w Internecie pod adresem nie tylko Romów, ale też Emigrantów, należy przyjąć, że *Obcy* mają w Polsce bardzo trudne warunki społeczne i kulturowe, nic więc dziwnego, że większość z nich funkcjonuje poza nawiasem społeczeństwa.

Bibliografia

1. DROŻDŹ-BAKOWSKA M.: *Romowie dzieci świata. Niecodzienny poradnik dla nauczycieli*, Wrocław, 2012.
2. JANION M.: *Gorączka romantyczna*, Gdańsk, 2007.
Jedni z wielu (akcja medialno- społeczna), <http://jednizwielu.pl/>, 10.11.2015.
3. KRAWCZYŃSKA D.: *Tożsamość według Levinasa*. *Twórczość* 1997, nr 7.
Kultura cygańska jest jak głuchy telefon (audycja radiowa), <https://www.polskieradio.pl/8/3669/Artykul/1416041,Kultura-cyganska-jest-jak-gluchy-telefon>, 10.09.2015.
4. KWADRANS Ł.: *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Wrocław- Wałbrzych, 2008.

¹⁸*Kultura cygańska jest jak głuchy telefon (audycja radiowa)*, <https://www.polskieradio.pl/8/3669/Artykul/1416041,Kultura-cyganska-jest-jak-gluchy-telefon>, [data dostępu: 10.09.2015.

¹⁹ <http://jednizwielu.pl/>, [data dostępu: 10.09.2015]

5. LIPOWSKA-TEUTSCH A.: *Romowie- historia i terażniejszość*, <http://www.bezuprzedzen.org/dyskryminacja/art.php?art=233>, 10.09.2015.
 6. *Program integracji społecznej Romów w Polsce na lata 2014-2020*, ¹ <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/program-integracji-spol/8303,Program-integracji-spolcznosci-romskiej-w-Polsce-na-lata-2014-2020.html>, 10.09.2015.
 7. *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce* <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole/program-na-rzecz-spole/tresc-programu-na-rzecz/6670,Tresc-Programu.html>, 10.09.2015.
 8. RÓŻYCKA M.: *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich*. W: *Romowie 2009: między wędrówką a edukacją*, Warszawa, 2009.
 9. RUSAK J.: *My pracujemy żeby wegetować, Cyganie żyją jak królowie*, <http://natemat.pl/155227,my-pracujemy-zeby-wegetowac-cyganie-zyja-jak-krolowie-polacy-dyskryminowani-w-pulawach>, 20.09.2015.
 10. SZCZUREK-BORUTA A.: *Dziecko romskie w szkole- między wykluczeniem a integracją*. W: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Red. T. Lewowicki, Toruń, 2011.
 11. LE GOFF J.: *Człowiek średniowiecza*, Gdańsk, Wydawnictwo Marabut, 1996.
- SZTOMPKA P.: *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2012.
- Budapest Gypsy Symphony Orchestra*, <http://www.100violins.com>, 16.06.2016.

Наукове видання

**Актуальні проблеми педагогіки
початкової школи
в контексті освітньої реформи**

збірник наукових праць

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність
за підбір і точність наведених фактів, цитат та інших відомостей.

ISBN 978-617-8011-01-7

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.

Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 13,25

Наклад 100 прим.

Зам. № 003/01/21

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,

тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93

email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.

