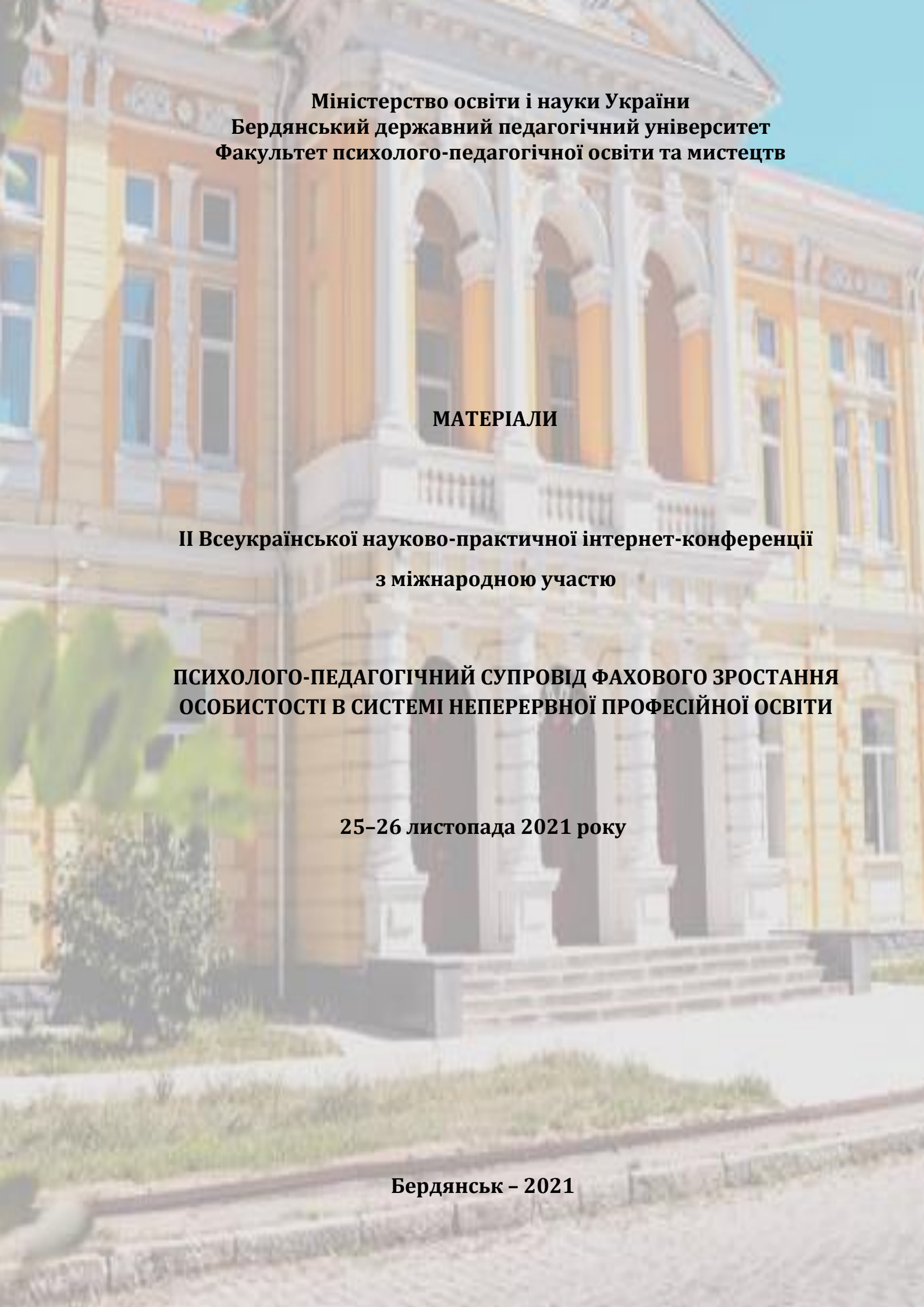


Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв

МАТЕРІАЛИ

ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції

з міжнародною участю

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

25–26 листопада 2021 року

Бердянськ – 2021

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради БДПУ
(протокол №6 від 25.11.2021 року)

Редакційна колегія:

Барбашова Ірина Анатоліївна – докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

Ярощук Лілія Григорівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

Сідорцова Світлана Олександрівна – старша лаборантка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (Бердянськ, 25–26.11.2021) / за ред. І. А. Барбашової, Л. Г. Ярощук. Бердянськ : БДПУ, 2021. 460 с.

Відповідальність за зміст та достовірність інформації (тез) несуть автори

ЗМІСТ

Секція 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

КОВАЛЬ Людмила. НОВІ ВИМІРИ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ 12
БЕЗКОРОВАЙНА Лариса. МЕТОДОЛОГІЯ І ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ТУРИЗМІ ТА ГОСТИННОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ 16
ВАСИЛЬЄВА Марина. ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИМОГИ 19
ІЛЬЧЕНКО Олена. СТІЙКІ МОТИВИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ 21
КРАМАРЕНКО Алла, **КРАМАРЕНКО Дмитро.** ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ ЯК ВЕКТОР ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТИРІВ 24
ЛЕБЕДИК Леся. КРИТЕРІЇ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА 26
ЛУПАРЕНКО Світлана. ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ТОЧКИ ЗОРУ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ 30
ПРІМА Раїса. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 32
ГОЛІК Олександр. РОЛЬ АРТИСТИЗМУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 35
ГОЛОВАНОВА Тетяна. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» 37
КІНАХ Неля. ПІДПРИЄМНИЦЬКА АКТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ 40
КОЗИЧ Ірина. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ 42
КОРОБЧУК Людмила, КОРОБЧУК Тетяна. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ 44
ОНУФРІЄНКО Ольга, АФАНАСЬЄВА Наталя. НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЛЬНОГО ЧИСЛЕННЯ В КЛАСАХ ІЗ ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ МАТЕМАТИКИ 47
ОНУФРІЄНКО Ольга, ІОТОВА Юлія. НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ЗАСОБАМИ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОГО ЧИСЛЕННЯ В КЛАСАХ ІЗ ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ МАТЕМАТИКИ 49

ОНУФРІЄНКО Ольга, ПОЛЯКОВА Анастасія. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛОГІКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 52
ПОПОВА Ольга. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ 54
РУДЧИК Ольга. ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 57
ЩЕРБАКОВА Надія. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ 59
JAROSZCZUK Lilia. GRA DYDACTYCZNA JAKO METODA NAUCZANIA W SZKOLE PODSTATOWEJ 63
КОНДРАТЕНКО Юлія. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОВІДНИЦЬКИХ ФУНКЦІЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 66
КОСТЕНКО Ганна, ГОЛУБ Олена. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ В ГРУПАХ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 69
ДІМІТРОВА Олена. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ 72
ПАНОВА Тетяна. РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 79
ВОВЧЕНКО Ілона, ЛЕСИК Анжеліка. ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ» В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 81
ДЕРЕВ'ЯНКО Ольга, ЛЕСИК Анжеліка. ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА 84
ФАТЬЯНОВА Тетяна, ЛЕСИК Анжеліка. ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ 86
ГОМЕНЮК Дар'я, МАЛИШ Яна, ЯРОЩУК Лілія. ДО ПРОБЛЕМИ ЕТИКЕТУ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН 90
ЧЕЧЕТА Альбіна, ЛІСІНА Лариса. ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ 93

Секція 2
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ІВАНИЦЬКА Світлана. МЕМОРІАЛЬНІ ЗАХОДИ З УШАНУВАННЯ М. ГРУШЕВСЬКОГО ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПОКОЛІННЯ Z 96

ГОЛУБЄВА Ірина. ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЛІНГВІСТИЧНО ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США 102
БОРОДІН Олексій. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 105
КОМКОВА Олена, КУЛЕНКО Анастасія, ЯРОЩУК Лілія. ВИХОВАННЯ В ДРЕВНІЙ ГРЕЦІЇ 110
САЛЬНІКОВА Марія, ДОЛГІХ Ірина, ЯРОЩУК Лілія. ВІДРОДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ, ШКОЛИ І ПЕДАГОГІКИ В ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ 113
СОЛОВЙОВА Ольга, МАЄВСЬКА Світлана, ЯРОЩУК Лілія. РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ. 115

Секція 3
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ВАСИЛЮК Алла. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА..... 118
ІВАНИЦЬКИЙ Олександр. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ СЕРЕДНЯ ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ» 121
АНДРЄЄВ Андрій, БІЛОУС Поліна, ТИХОНСЬКА Наталія. ВІДКРИТИЙ ТУРНІР «СИЛА ФІЗИКИ–2021» ЯК ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ.. 123
АЧКАН Віталій. КОМПОНЕНТИ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ 125
ЛЕБІДЬ Ольга. «ШКОЛА КЕРІВНИКА СТРАТЕГІЧНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ»: ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ 128
ПОЗДЄЄВА Тетяна. ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 133
ХАТУНЦЕВА Світлана. ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 136
БУЗОВА Олена. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВОКАЛЬНО-ЕСТРАДНОГО СПІВУ 139
ВАГІНА Наталя, КОВАЛЕНКО Валерій. РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ В СЕРЕДОВИЩІ MAPLE ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.... 141

ВАГІНА Наталя, ОНУФРІЄНКО Ольга, ШЕРСТНЬОВА Ірина. ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ІЗ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ.....143
ГРИГОР'ЄВА Вікторія, ГРИГОР'ЄВ Юрій. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА.....146
КАРА Світлана, АКЄНТЬЄВА Наталія, МАЛЕНКО Світлана, ВОДОЛАВСЬКА Дар'я. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....150
КАЧЕРОВА Ольга. ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ КОМПЛЕКСНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ.....154
КОНДРАТЕЦЬ Інна, ГРИГОР'ЄВА Анна. МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНСЦЕНУВАННІ.....156
МАЛИХІН Андрій. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛОЖЕНЬ НЕЙРОПЕДАГОГІКИ В МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....160
МАЛИЦЬКА Олена. МИСТЕЦЬКА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОГО СИНТЕЗУ 163
НЕСТЕРЕНКО Марина. ПЕРСПЕКТИВИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВІДКРИТОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ.....165
НІКОНЕНКО Тетяна. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....166
СКРОБАКА Юлія. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....170
ТУРБАР Тетяна. СТРУКТУРА ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....172
МАЛИХІН Володимир. ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ.....174
РОМАНЮК Оксана. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....177
ВАСИЛЮК Валерія. ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СКЛАДІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ.....181
КОРНЄЄВ Дмитро. СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ.....184
КРИВЕНКО Юлія. САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК УМОВА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....188
ЛАВНІКОВ Олег. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА.....190

РУДЕНКО Анастасія. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ХАРАКТЕР СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ....193
ВІШТАК Світлана. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ У ФОРМУВАННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД НУШ....197
ДУГЕЛЬНА Альона. НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У СИСТЕМІ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ....201
ЗАМЯТІНА Вікторія. ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ....206
ЧОРНА Наталія. ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЗАПОРУКА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ....209
ЛУПИР Діана, БАРБАШОВА Ірина. ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ....214
РУБЦОВА Ангеліна, БАРБАШОВА Ірина. ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УПРАВЛІННІ УВАГОЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..216
ДОЛГІХ Ірина, ГОЛУБ Олена. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГПД В УМОВАХ НУШ....218
ТКАЧЕНКО Мілена, ГОЛУБ Олена. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У ГРУПІ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ....221
СОБКО Наталія, ЛІСІНА Лариса. МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ТА МЕДІАПАРТНЕРСТВО В НУШ....224
ЧОРНА Єлизавета, ГОЛУБ Олена. РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПЕТЕРА ПЕТЕРСЕНА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ....227
БЕЗУМОВА Ольга, ЛІСІНА Лариса. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА....230
БОНДАРЕНКО Вікторія, ТКАЧЕНКО Мілена, ЯРОЩУК Лілія. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ....233
ЖИЖЕМА Анастасія, ІСЛАНКІНА Євгенія, ЯРОЩУК Лілія. ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ....235
ЖУЧЕНКО Дар'я, ЯРОЩУК Лілія. ФОНЕМАТИЧНІ, ГРАМАТИЧНІ, ЛЕКСИЧНІ ТРУДНОЩІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ....239
МАДЖАРОВА Софія, ЯРОЩУК Лілія. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ ЗАОХОЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА УСПІШНОГО ЗАСВОЄННЯ НИМИ ЗНАНЬ....240

Секція 4
ОПТИМІЗАЦІЯ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ

ГРЕЧАНОВСЬКА Олена, ЛІЩУН Олена. КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ....245
БАРБАШОВА Ірина. ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОБЛАДНАННЯМ І ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ....248
GLAZKOVA Iryna. BREAKING-UP ACTIVITIES AT ENGLISH CLASSES....252
ЛІСІНА Лариса. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО САМОАНАЛІЗУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ....255
ПРІМА Дмитро. ОРГАНІЗАЦІЯ СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕХНОЛОГІЯ КОУЧИНГУ....260
СТЕПАНЮК Алла, КАЛАУР Світлана. ДО ПРОБЛЕМИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ....262
ALIEKSIEIEVA Ganna, KRAVCHENKO Nataliia, HORBATIUK Larysa, OVSIANNIKOV Oleksandr, ANTONENKO Oleksandr. FROM THE EXPERIENCE OF USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AT UNIVERSITIES OF UKRAINE AND MEXICO....266
ДЕСЯТНИК Катерина, КОВАЛЬ Марта. ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ: ЗАРУБІЖНІ ПРАКТИКИ ПАРТНЕРСТВА....268
КОНДРАТЕЦЬ Інна, ЯНКО Ангеліна. МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ З ФАРБАМИ....273
ПОПОВА Анастасія. ПРОГРАМА БЕЗПЕРЕРВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОВІНЦІЇ КАНАДИ АЛЬБЕРТА: ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД ТА СТРУКТУРА....276
СТЕПАНЮК Катерина. ОНЛАЙН ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ» 280
ПЕТРИК Крістіна. ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЙ МЕТОДИКИ CLIL У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ....282
ФІЛЬ Олена. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ....285
ЧЕМОНІНА Лада. ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ....288
ЩЕРБАКОВА Катерина, МАКАРЕНКО Лілія. БУДІВЕЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ....289

КУШНІР Юлія, ДЕРНОВА Анна. МЕТОДИ ОБСТЕЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ДІЯЛЬНОСТІ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЛЮДИНИ У ФІЗИЧНІЙ ТЕРАПІЇ ……293
ГОЛЕНДЯЄВ Георгій. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАНЯТЬ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ ҐАДЖЕТІВ……298
БЕЖЕНАРЬ Лілія, БАРБАШОВА Ірина. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ……300
ПАТИКА Вікторія, БАРБАШОВА Ірина. АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ……302
ЧОРНА Вікторія, БАРБАШОВА Ірина. НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……305
КОВАЛЬ Карина, ГОЛУБ Олена. РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ……307
РЕШЕТОВА Яна. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……309
НІКОЛАЙЧУК Катерина, СЯСЬКА Інна. ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЄКТІВ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ……315
КОРВЕГІНА Олександра, ХАТУНЦЕВА Світлана. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ……317
РУДЕНКО Кароліна, ЛІСІНА Лариса. ЛЕПБУК ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……322
ТУРЧЕНКО Наталя, ЩЕРБАКОВА Катерина. ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ПЕРЕКАЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ……325
БОНДАРЕВА Катерина, ЩЕРБАКОВА Надія. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ……328

Секція 5
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

АЛЕКСІНЦЕВА Тетяна. АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА……331
ОВСЯННІКОВА Вікторія. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ……334
ГОРЕЦЬКА Олена. СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ……337
КОЧКУРОВА Ольга. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ОСНОВА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ……340
ЛЕСИК Анжеліка. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТ-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ……342

МАЛИХІНА Тетяна. ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТОСТІ....346
СВІДЕРСЬКА Галина, **ВЕЙ Марія-Андріана.** ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ..349
ЧЕРЕЗОВА Ірина. ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА....355
ДЖЕДЖЕРА Ольга. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ«ПСИХОЛОГІЯ СІМ'Ї»....358
ДЯЧКОВА Валерія. АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ....360
СИПЛЕНКО Ірина, ЛІСІНА Лариса. ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ....362
ГАРКУША Марія. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА....364
ДОВГАНЬ Антон. КОНФЛІКТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ....367
ДУДКА Артем. ЯКІСНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ, АДАПТАЦІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ....371
ЛАВРЕНЮК Ольга. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЯК СКЛАДНИК КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ....374
КІЗІЛЬ Наталя, ЛЕБІДЬ Ольга. ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ....381
ПЕТРЕНКО Сергій, ЛІСІНА Лариса. ВПЛИВ ВЧИТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ УЧНІВ....388
РУБЛЬОВА Наталія. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СЕРЕДОВИЩІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ....390
ЧОРНА Віра. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ....393
ЮРІНА Анастасія, ФЕДОРИК Вікторія. ПСИХОЛОГІЧНЕ МАНІПУЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ....398
САМОФАЛОВА Яна, ЩЕРБАКОВА Катерина. ВИВЧЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗНАНЬ І УМІНЬ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ....400
ВЛАДІМІРОВА Ольга, ЯРОЩУК Лілія. СІМ'Я ЯК ФАКТОР ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В УКРАЇНІ....403
ДМУХАЙЛО Інна, САПОЖНИКОВ Станіслав. ВИВЧЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗНАНЬ І УМІНЬ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ....408
КУРИСЬ Софія, ЯРОЩУК Лілія. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ....416

МАНЬКО Карина, БОРИСОВА Олена, ЯРОЩУК Лілія. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ 419
САПРАНКОВА Катерина, ЯРОЩУК Лілія. НАПРЯМИ, ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПРОТИДІЯ БУЛІНГУ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 423

Секція 6
МОНІТОРИНГ І АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

СТРЕЛЬНІКОВ Віктор. МОНІТОРИНГ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ 427
БУРНАЗОВА Віра. ІНСТРУМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО: ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ 431
КОЧЕРГА Євгенія. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ 437
ТЕРНАВСЬКА Лілія, КЕЛЕМБЕТ Раїса. ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ НАВИЧОК ЧИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 439
СИРОВАТКО Олена. ВИКОРИСТАННЯ МОНІТОРИНГУ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ 442
ВЕРЕНІКІНА Ольга, ЛІСІНА Лариса. МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ 445
АРСЕНЮК Діана, ГОЛУБ Олена. РОЛЬ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 449
КЛІШКО Юлія. РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В НУШ 452
САМОЙЛОВА Софія, ЛІСІНА Лариса. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ДО ЗАНЯТЬ ХОРЕОГРАФІЄЮ 455

Секція 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Людмила КОВАЛЬ,
докторка педагогічних наук,
професорка, декан факультету
психолого-педагогічної освіти та
мистецтв, Бердянський державний
педагогічний університет

НОВІ ВИМІРИ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

У сучасному освітньому просторі напрацювання відомих учених відображаються як в одноосібних працях, так і в колективних дослідженнях. На сьогодні в Україні функціонує багато наукових шкіл під керівництвом Віктора Андрющенка, Олександри Савченко, Володимира Бондаря, Лідії Хомич, Олени Матвієнко, Мар'яни Марусинець, Олександра Співаковського, Любові Пєтухової, Світлани Скворцової, Миколи Шкіля та інших, де висвітлюються проблеми нових вимірів педагогічного розвитку вчителя.

Зазвичай, наукова школа об'єднує неформальний творчий колектив дослідників різних поколінь, очолюваний визнаним лідером, що працюють над загальною програмою та стилем дослідницької роботи, втілюючи в життя результати наукових напрацювань, експериментальні розробки та сприяють підготовці фахівців нового покоління [2].

Надзвичайно потужна школа сформована академіком Олександрою Яківною Савченко, висока результативність наукової діяльності якої вражає раціональним підходом до розв'язання будь-якої педагогічної ситуації, вилучення з неї зерна, дотичного до власних наукових інтересів і пошуків; неодноразове вдосконалення власного тексту, змістове та стилістичне його доопрацювання, що робить кожне перевидання її книг завжди оновленим і сучасним. Учена вирізнялася неабиякою здатністю до обговорення наукових засад дослідження, коригування експерименту, проникнення в чужі стилі, наукові підходи. Робота ця «поштучна» – не конвеєр, скаже кожен, хто пройшов її наукову школу [6].

Підтримка авторитетного наукового консультанта, досвід роботи в складі спеціалізованих вчених рад Бердянського державного педагогічного університету та Херсонського державного університету, потреба в омолодженні викладачів, які досліджують проблеми підготовки вчителя третього тисячоліття, були стимулом для Людмили Коваль започаткувати в 2013 році власної наукової школи. Коло дослідницьких інтересів, запропоноване учням для педагогічного дискурсу, вражає різноманітністю й актуальністю.

Дискурс – це не просто слово для позначення дискусії. Дискурс має на увазі обговорення за певними правилами.

Дискурсійний аналіз – більше ніж просто аналіз тексту. Йдеться не тільки про те, що сказане, а про те, що не було сказано чи не могло бути сказано. Дискурс не пов'язаний з окремою особою, він наділндивідуальний, навіть якщо окремі особи можуть впливати на дискурси й створювати їх [1].

Дійсна демократизація освіти, на нашу думку, можлива лише на дискусійній основі, де кожен з молодих учених має можливість висловлювати власне бачення щодо актуальності та структури дисертації, характеристики базових понять дослідження, формулювання концептуальної ідеї, представлення моделі педагогічного пошуку, визначення педагогічних умов експерименту та розкриття методики його проведення та результати апробації.

Так, дослідження старшої викладачки кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін Юлії Тараненко «Підготовка майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів» (2017) має концептуальну ідею: чим яскравіша індивідуальність майбутнього педагога-хореографа, тим гармонійніше в ньому будуть поєднуватися професіоналізм і духовна культура; своєрідніше він сприйматиме, оцінюватиме й перетворюватиме навколишню дійсність і цікавішим стане для своїх вихованців, набуваючи завдяки цьому значно більших можливостей впливу на розвиток їхніх художньо-творчих здібностей. При цьому студенти мають усвідомлювати, що цей процес можливий за умови визнання права молодшого школяра на формування його як унікальної, наділеної неповторними рисами індивідуальності. Цілком закономірно авторка згрупувала тезаурус понять дисертації. До першої групи віднесено ті, які пов'язані з професійною підготовкою майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема вчителів хореографії: мистецтво, хореографія, мистецька освіта, мистецька педагогіка, підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін, підготовка майбутніх учителів хореографії. До другої групи віднесені дефініції: здібності, творчість, творча діяльність, загальні та спеціальні художньо-творчі здібності, художньо-творчі здібності молодших школярів, що відображають процес розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. Кожне з понять першої та другої групи має свій зміст, структуру і дає можливість схарактеризувати базове поняття дослідження – готовність майбутніх учителів до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів [4].

Дисертаційна робота старшої викладачки кафедри початкової освіти Ніконенко Тетяни Володимирівни «Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання» (2018) присвячене реалізації соціального замовлення на конкурентоздатних викладачів європейського рівня, спрямованих на

творчу працю, професійний саморозвиток і мобільність, застосування інноваційних технологій у майбутній педагогічній діяльності. Одним із ефективних шляхів є розробка моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, яка складається з трьох блоків (методологічного, змістово-процесуального, аналітико-рефлексивного) є формування в майбутніх фахівців готовності впроваджувати відповідну технологію. Методологічний блок моделі розкриває наукові підходи, серед яких технологічний вважаємо провідним, оскільки він безпосередньо проявляється в реалізації інноваційних ідей, переведенні освітнього процесу в площину активного застосування контекстного навчання як мета-технології, яка сприятиме розвитку здатності прогнозувати, планувати та моделювати квазіпрофесійну діяльність майбутніх фахівців [8].

Кандидатська дисертація старшої викладачки кафедри початкової освіти Марини Миколаївни Нестеренко «Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти» (2019) розкриває проблему, як організувати діяльність здобувачів початкової освіти на уроці для досягнення особистісних результатів, розвитку талантів і здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб відповідно до Концепції Нової української школи. Упровадження нової парадигми освіти вимагає від майбутніх учителів початкової школи готовності не лише орієнтуватися в типових педагогічних ситуаціях, а й ефективно діяти в умовах вибору доцільної методичної системи, програми, альтернативних підручників, робочих зошитів; здатності реалізовувати принципи педагогіки партнерства в навчальній взаємодії, що актуалізує потребу цілеспрямованого формування в студентів проєктувально-моделювальної компетентності.

Педагогічними умовами реалізації моделі підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, розробленої авторкою дисертації, є організація суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи [7].

У дисертації старшої викладачки кафедри початкової освіти Крістіни Юріївни Петрик «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів» (2020) висвітлено модель підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти та педагогічні умови її реалізації: організація суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи.

Перший етап (адаптації) експерименту пов’язано з формуванням у студентів ціннісно-мотиваційного компонента готовності до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів під час вивчення дисципліни «Дидактика», зміст якої було оновлено відповідно до дослідної програми.

Метою другого етапу (інтенсифікації) педагогічного експерименту було формування в майбутніх учителів початкової школи змістовно-процесуального компонента готовності до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів (фахові дисципліни «Методика навчання української мови» та «Методика навчання літературного читання»).

Третій етап (ідентифікації) передбачав формування в майбутніх учителів початкової школи особистісно-рефлексивного компонента готовності до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів та збігався з організацією виробничої (стажистської) практики. Значущу роль відігравало впровадження дисципліни вільного вибору студентів «Особливості організації інтерактивної навчальної взаємодії здобувачів початкової освіти». Професійному зростанню майбутніх педагогів сприяла їх участь у вебінарах, конференціях; використання ними ресурсів методичних інтернет-порталів, освітніх платформ тощо.

На всіх етапах педагогічного експерименту впроваджено систему інтерактивно-фахових завдань, яку представлено двома групами (дидактичні та методичні).

Включення системи інтерактивно-фахових завдань до змісту експериментального навчання забезпечило формування готовності майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів [3].

Отже, детально проаналізувавши дослідження викладачів наукової школи Людмили Коваль, можна зробити висновок, що все це сприяє примноженню потенціалу професорсько-викладацького складу університету та розбудові сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Перспективним надалі вважаємо підготовку фахівців нової генерації, а саме докторів філософії зі спеціальності 013 Початкова освіта.

Список використаних джерел

1. Андрющенко В., Силадій І. Поняття педагогічного дискурсу в сучасних наукових дослідженнях. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С. 5–9.

2. Вікіпедія. URL: http://surl.li/asswr (дата звернення: 15.11.2021).

3. Коваль Л., Петрик К. Інтерактивна навчальна взаємодія в координатах розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2021. 266 с.

4. Коваль Л. В., Тараненко Ю. П. Мистецько-педагогічний феномен підготовки майбутніх учителів хореографії : монографія. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 249 с.

5. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitkupedagogichnoyi-osvity (дата звернення: 15.11.2021).

5. Науковий простір академіка Олександри Савченко / за ред. Я. П. Кодлюк. Київ : Богданова А. М., 2012. 312 с.

6. Нестеренко М. М. Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2019. 249 с. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/09/Dis_Nesterenko_20.09.pdf (дата звернення: 15.11.2021).

7. Ніконенко Т В. Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2018. 269 с.

Лариса БЕЗКОРОВАЙНА,
докторка педагогічних наук,
доцентка, професорка кафедри
туризму та готельно-ресторанної
справи, Запорізький національний
університет

МЕТОДОЛОГІЯ І ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ТУРИЗМІ ТА ГОСТИННОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ

Розвиток різноманітних галузей економіки, швидка переміна технологій та видів професійних робіт примножують потребу в освітніх послугах і продукують новітні форми професійної підготовки, орієнтовані на використання інформаційних та комунікаційних технологій, а також самостійну роботу здобувачів. Зважаючи на нинішні світові зміни, професійна підготовка майбутніх фахівців з туризму визначає спрямованість на формування ключових компетенцій, збільшення частини самостійної роботи [1].

Зважаючи на проблематику дослідження, спираючись на нормативні документи, серед основних завдань закладу вищої освіти доцільно виокремити: забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів [3].

Під час планування та організації самостійної та науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців з туризму слід враховувати не тільки необхідність ґрунтовного оволодіння студентами знань, умінь, навичок з кожної окремої дисципліни, а й роль формування індивідуальних прикмет і навичок власної поведінки з усіх видів роботи. Вбачається, що реалізуючи будь-який вид роботи самостійно, майбутні фахівці з туризму набувають спроможності приймати особисту відповідальність; самостійно розв'язувати завдання; знаходити конструктивні рішення складних проблем; креативно й творчо мислити.

У ході формулювання форм, видів, методів самостійної роботи, слід враховувати, що її ефективність залежить від скерованої організації та реалізації в освітньо-виховному процесі, усвідомлення її як єдиної педагогічної системи, що протікає через усі фази навчання майбутніх фахівців із туризму, продукуючи творче освітнє середовище, котре сприяє піднесенню творчої здібності індивідуальності студента, його фахових спроможностей.

Мета активізації самостійної та науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців із туризму полягає у: формуванні стійкої мотивації: внутрішньої (усвідомлення залежності кар'єри від наслідків навчання); зовнішньої (схильність і спроможність до навчання); процесуальної (навчальної) (розуміння корисності виконуваної діяльності); діяльному розвиткові творчої ініціативи, самостійності, відповідальності, організованості; поглибленні системи теоретичних професійно спрямованих знань; розвиткові дослідницьких умінь та навичок; формуванні пізнавальних здібностей; систематизації та закріпленні отриманих теоретичних знань, практичних умінь і навичок з туристичної практики; формуванні соціальних, організаційно-управлінських, інформаційно-проєктних, науково-дослідних компетенцій; розвитку самостійного інноваційного мислення, здатностей до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації; опануванні уміннями проєктування та моделювання; формування й розвиток стійкої мотивації до самовдосконалення, готовності до продуктивної фахової роботи в галузі туризму; створення основи для кар'єри протягом життя.

Організація активізації самостійної та науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців із туризму має поєднувати такі взаємопов'язані форми, як: аудиторна самостійна робота, що здійснюється безпосередньо під керівництвом викладача; позааудиторна самостійна робота; творча, що полягає в науково-дослідній та інноваційно-проєктній діяльності здобувачів.

Активізація самостійної та науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців із туризму відбувається шляхом запровадження в освітній процес:

– активних форм (студент↔викладач): індивідуальні заняття; конспектування лекцій; отримання консультацій щодо: роз'яснень із

проблем дисципліни, виконання завдань курсових і дипломних робіт, підготовки наукових статей, рефератів, конкурсних робіт; туристичних проєктів;

– інтерактивних форм (студент↔викладач, студент↔студент, студент↔роботодавець): аналіз ділових ситуацій (кейсів); моделювання ділових станів; проєктна робота; творчі завдання; професійно спрямовані завдання; розробка туристичних проєктів; виступ із доповіддю; промова на конференції; підготовка презентації; проєктна інтеграція; комплексні завдання.

Отже, вбачається, що ефективність активізації самостійної та науково-дослідної роботи майбутніх фахівців із туризму залежить від комплексу таких умов, як: забезпечення пропорційного, гармонійного поєднання обсягів аудиторної та самостійної роботи; оптимізації організації і планування аудиторної та позааудиторної діяльності, а також стимулювальних заходів; запровадження в освітній процес наукового, науково-методичного, методичного забезпечення задля перетворення процесу самостійної роботи студентів у творчу інноваційну практику; реалізація постійного контролю за ходом самостійної роботи та здійсненням заходів, що стимулюють і заохочують студентів до її виконання.

Публікацію опрацьовано в межах проєкту «Диверсифікація сільського туризму через збалансованість та креативність: поширення європейського досвіду в Україні» / «Diversification of rural tourism through sustainability and creativity: disseminating European experience in Ukraine» (DIRUT) 620720-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE за підтримки Програми Erasmus+: Jean Monnet Європейського Союзу, що реалізується в Запорізькому національному університеті (2020–2023).

Список використаних джерел

1. Безкоровайна Л. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2018. 713 с. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/dis/09_2018/Bezkorovaina_dis.pdf (дата звернення: 02.11.2021).

2. Безкоровайна Л. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах. *Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання*. Київ, 2017. № 1–2. С. 67–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_1-2_8 (дата звернення: 02.11.2021).

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення : 02.10.2021. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 02.11.2021).

Марина ВАСИЛЬЄВА,
докторка педагогічних наук,
професорка, Харківський
національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИМОГИ

Викладацька діяльність на сучасному етапі розвитку суспільства і науки здобуває нових ознак відповідно до тих передумов, які об'єктивно склалися, і вимог, які відповідно висуваються до фахівця. Так, стрімкий розвиток науки завдяки сучасним інформаційним технологіям, вимагає здатності викладача опрацьовувати великий обсяг наукових здобутків, поширення яких є майже миттєвим на глобальному рівні завдяки розвитку інформаційних інтернет-мереж. Такий доступ до нової інформації вимагає швидкого реагування з боку викладача, результатом якого є оновлення викладацького контенту за принципом актуальності професійно значущої інформації, її науковості і відповідності рівню розвитку конкретної наукової галузі.

Одночасно розвиток психолого-педагогічних наук диктує нові правила методичного опрацювання фахівцем викладацького матеріалу. Упровадження і поширення інноваційних форм, методів, прийомів подачі наукового матеріалу, його опрацювання і перевірки рівня засвоєння здобувачами вищої освіти вимагає від викладача технічного володіння цим педагогічним інструментарієм. Викладач має бути гнучким у виборі різних педагогічних технологій, керуючись при цьому принципами доцільності, оптимальності, визнаної ефективності певних технік з урахуванням мети етапів викладацької діяльності. Так, сучасні умови онлайн форм викладання дисциплін, зумовлені COVID-пандемією, спричинили інтенсивний пошук оптимальних і ефективних форм онлайн-освіти, перебудову комунікації на рівні «викладач» – «здобувач освіти». Поряд із позитивними моментами з'являються негативні наслідки таких вимушених умов організації навчальної діяльності, долати які також доводиться викладачеві закладу вищої освіти: здійснювати пошук мотиваційних аспектів залучення здобувачів до активної онлайн-взаємодії, налагоджувати систематичність контролю за навчальною діяльністю здобувачів освіти, вибирати ефективні методи організації колективних форм роботи здобувачів в онлайн-просторі тощо.

Зважаючи на те, що запорукою успішної викладацької діяльності є високий рівень ерудиції, загальної культури викладача закладу вищої освіти, вимогою до нього є всебічна розвиненість його особистості, яка має бути цікавою, авторитетною для здобувачів, захоплювати і вести за

собою в науковий і професійний світ. Це зумовлює обов'язковість присвячення часу і спрямованість власних зусиль на розширення кругозору щодо сучасних цифрових технологій в різних галузях повсякденного життя: опанування новими ґаджетами, онлайн-платформами, інформаційно-комунікативними технологіями тощо. Такі ресурси, з одного боку, дозволяють розвивати власний потенціал і бути «сучасною» людиною, а, з іншого, розширюють можливості для зростання викладача як фахівця, надаючи додатковий доступ до інформації. Сучасний викладач, крім сучасних інформаційних, має володіти комунікативними технологіями, зокрема використовуючи іноземну мову. Це також розширює межі мобільності викладача як науковця-дослідника, представника викладацької спільноти.

Розвиток наукового інтелекту особистості викладача закладу вищої освіти завдяки інтересу до сучасних наукових джерел, активній науково-дослідницькій діяльності (участь у розробленні інноваційних засад професійної діяльності, широкому обговоренні актуальних проблем під час конференцій, симпозіумів, конгресів тощо) забезпечує розширення меж критичного мислення фахівця. На сучасному етапі для розроблення наукових положень і досліджень в певній галузі склалися гарні передумови: є можливості здійснення наукових розробок на міжнародній основі з обміну досвідом з вітчизняними і зарубіжними колегами і розроблення спільних наукових проєктів. Крім того, є можливості залучення фахівців-практиків до розроблення методичних засад певної професійної діяльності. Така тісна співпраця теоретиків і практиків забезпечує «життєвість» певних наукових положень і створює наукове підґрунтя практичній професійній діяльності з виключенням моментів випадковості і стихійності, а отже, сприяє технологічності певних професійних дій.

Отже, здатність до професійного самовдосконалення як невід'ємна вимога викладача закладу вищої освіти за всіх часів на сучасному етапі здобуває нового змісту і потребує докладання додаткових зусиль з боку викладача, що забезпечує розвиток особистості і його фахове зростання.

Олена ІЛЬЧЕНКО,
докторка педагогічних наук,
професорка, Полтавський
національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

СТІЙКІ МОТИВИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

«Поганий учитель повідомляє істину**,** хороший – вчить *її* знаходити» (А. Дістервег), а отже – пробуджує пізнавальну активність учнів і постійне їх бажання здобувати нові знання. Ця беззаперечна істина стала лейтмотивом думок і діяльності прогресивних педагогів усіх часів. А. Дістервег, зазначав: «У багатьох випадках залишається бажаним педагогічний гомеопат, людина, яка навчає нас давати розумові прийоми в такій дозі, в якій вони діють найбільш ефективно і при якій незначна кількість викликає найсильнішу дію. Треба значно більше боятися перегодувати учнів, ніж послабити їх нестачею їжі» [4, с. 368]. Глибоку думку з цього приводу мав Л. Толстой, який писав: «коли прагнеш наукою виховати учня, люби свою науку і знай її, і учні полюблять тебе, і науку, і ти виховаєш їх; але якщо сам не любиш її, то скільки б ти не змушував учити, наука не зробить виховного впливу» [9, с. 269]. Видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський, звертаючись до вчителів, зауважував: «Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, у її ставленні до знань і до вас, учителю. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт, без нього немає школи» [8, с. 153]. Зрозуміло, що таким (здатним пробудити інтерес учнів до навчання) може бути мотивований до педагогічної діяльності вчитель. У цьому зв’язку, постає нагальна потреба формування стійких мотивів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів, які мають стати для школи «джерелом тієї сили, яка приводить в рух навчально-виховний процес, вдихає в нього життя» [1, с. 107].

Дослідження проблеми мотивів діяльності і поведінки є однією із центральних у психології. На підтвердження цього, спираємося на судження радянського психолога Б. Ломова, який зауважував, що «…в мотивах і цілях найбільш чітко простежується системний характер психічного; вони виступають як інтегральні форми психічного відбиття» [3, с. 122.]. Вивченню проблеми мотивів у контексті дослідження формування і розвитку особистості присвятили свої праці В. Авсєєв, Л. Анциферова, Л. Ботовіл та ін. Д. Узнадзе та його наукова школа розглядали мотиви в руслі загальнопсихологічної теорії установки. Особливу увагу вивченню мотивів як усвідомлюваних чи малоусвідомлюваних спонук до діяльності приділяли радянські психологи: Л. Божович, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Їхні теоретичні положення беремо за основу дослідження і зокрема розуміння мотиву С. Рубінштейна: «Будь-яка дія, що

спрямовує до певної мети, виходить з тих чи інших спонук. Більш чи менш адекватно усвідомлена спонука виступає як мотив» [7, с. 542].

Мотиви навчальної діяльності як специфічного виду діяльності, продуктом якого є знання, уміння та навички, на загальнотеоретичному рівні досліджували: Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Підласий та ін. З-поміж авторів, роботи яких присвячувались проблемі формування мотивів навчальної діяльності студентів у вищій школі, варто назвати: І. Зайцеву – досліджувала пізнавальну активність студентів вищих економічних навчальних закладів, П. Лузана – вивчав навчальну активність студентів у сільськогосподарському виші; Г. Костишину – досліджувала навчально-пізнавальну діяльність студентів вищих технічних закладів освіти; Н. Клименко – вивчала формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю та ін.

За основу визначення поняття «мотив» беремо теоретичне положення С. Рубінштейна, який під мотивом розуміє більш чи менш адекватно усвідомлену спонуку [7, с. 542]. Підтвердження цієї думки знаходимо і в інших тлумаченнях мотиву: «те, що, відображаючись у голові людини, спонукає діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби, називається мотивом цієї діяльності» [5, с. 386]. «Психологічно мотив означає спонукання людини до діяльності. Мотивами можуть бути знання, почуття, потреби, які змушують людину прагнути до мети» [6, с. 428].

Виходячи зі сказаного, розглядаємо мотив як один із найважливіших компонентів психологічної структури будь-якої діяльності, за допомогою якого розкривається спонукальна природа дій, поведінки, вчинків людини, її сутність. У навчальній діяльності такою спонукою є мотиви навчально-пізнавальної діяльності, розкриття яких має важливе значення для забезпечення її належної якості. Педагогічна наука і шкільна практика підтверджують, що мотивація учня до навчальної діяльності напряму залежить від професійності педагога, його моральності, такту, поведінки, характеру, здатності викликати в учнях пізнавальний інтерес і відповідну активність. Підготовка такого вчителя має розпочинатися на етапі його професійної підготовки, як студента вишу. Результати дослідження переконують, що ефективність і успішність навчально-пізнавальної діяльності студентів напряму залежить від рівня сформованості мотивів, серед яких внутрішні, професійно зорієнтовані мотиви (високий пізнавальний інтерес) мають домінувати над зовнішніми, вузько-особистісними (низький пізнавальний інтерес). Для забезпечення такого результату у виші має бути організована цілеспрямована, систематична робота на основі партнерства і суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу. Як необхідні умови формування стійких мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів, виділяємо: процесуально-змістові – фасилітація навчальної діяльності; впровадження особистісно орієнтованого навчання; індивідуалізація навчально-професійної

діяльності; дотримання правильного співвідношення теоретичних знань і практичних умінь навчальної діяльності; застосування компетентнісного підходу; урізноманітнення форм і методів самостійної роботи студентів; відповідний стиль роботи педагога; дидактично-освітні – надання студентам більшої свободи вибору предметів, що вивчаються, та способу діяльності; уникання стереотипності проведення навчальних занять, використання методів, форм і прийомів навчання проблемного, інтерактивного та науково-дослідного характеру; нормування навчальної діяльності; структурування і диференціація навчального матеріалу за його важливістю; застосування принципу доступності й використання інших принципів дидактики; психологічні – формування стійкого інтересу до професії; розвиток розумових здібностей студентів, усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання (близької і дальньої перспективи), теоретичної та практичної значущості засвоюваних знань, професійної спрямованості навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексєєва М. І. Мотиви навчання учнів. Київ : Радянська школа, 1974. 120 с.
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. Москва : Педагогика, 1972. 352 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
4. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. / заг. ред. Є. І. Коваленко. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.
5. Психология / под ред. А. А. Смирнова и др. Москва : Гос. учеб-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1956. 576 с.
6. Психология / под ред. А. Г. Ковалева и др. Москва : Просвещение, 1966. 452 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Учпедгиз, 1946. 720 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Рад. шк., 1972. 244 с.
9. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1953. 441 с.

Алла КРАМАРЕНКО,
докторка педагогічних наук,
професорка, Бердянський державний
педагогічний університет,
Дмитро КРАМАРЕНКО,
учитель фізичного виховання вищої
категорії, Бердянська
багатопрофільна гімназія №2

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ ЯК ВЕКТОР ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТИРІВ

В умовах всепланетарної пандемії суттєво посилена увага до питання здоров'я. Це дає підстави вважати проблему збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління професійно значущою для педагогічного колективу *Нової української школи*. З огляду на це, набуває актуальності проблема методичної підготовки вчителя до застосування здоров'язбережувальних технологій. Зазначимо, що система методичної роботи закладу загальної середньої освіти з підготовки вчителя до застосування здоров'язбережувальних технологій є вагомою ланкою в системі неперервної педагогічної освіти [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем здоров'я учнів у цілому та фізичної підготовки зокрема свідчить про те, що питання здоров'язбереження в процесі навчання вивчаються в таких основних напрямах: медичному (М. Амосов, Г. Апанасенко, Т. Бойченко, Л. Боярська та ін.), валеологічному (І. Бабін, І. Брехман, М. Гончаренко, М. Гриньова, Г. Зайцев, Н. Субота та ін.), психологічному (І. Бех, О. Хухлаєва та ін.) та педагогічному (Ю. Бойчук, О. Іонова та ін.). Практична реалізація завдань створення здоров'язберігаючого життєвого простору дитини, указує А. Крамаренко, залежить, насамперед, від учителя, завдяки якому процес освіти стати невід'ємною частиною здоров'язбереження учня. Не менш важливим є й те, щоб учитель слугував прикладом здорового образу життя [1, с. 440].

Водночас дані дослідження Ю. Бойчука щодо опитування вчителів свідчить, що більшість із них (76,7%) недостатньо розуміють свою роль у здоров'язберігаючому освітньому процесі, особливо зараз в умовах карантину.

Варто звернути увагу на процес організації здоров'язбережувального освітнього простору дистанційної роботи вчителя в умовах карантину:

1. План роботи вчителя фізкультури на період карантину.
2. Знання учнями правил самостійних занять фізичними вправами.
3. Правила самоконтролю під час виконання практичних завдань із фізичної культури.

4. Виконання фізичних вправ протягом дня (ранкова руханка, фізкультурні паузи під час роботи за комп'ютером, смартфоном тощо).

5. Робота з батьками щодо організації дистанційної роботи з фізичної культури.

6. Виконання фізичних вправ тільки за умови гарного самопочуття, дотримуючись усіх вимог карантинних заходів.

7. Врахування місця проживання здобувачів освіти (квартира, будинок, наявність власного подвір'я тощо).

8. Використання нестандартного обладнання з фізичної культури для занять в домашніх умовах.

9. Забезпечити зворотній зв'язок з учнями та батьками з фізичної культури.

10. Пропонувати здобувачів освіти цікаві практичні та теоретичні завдання з фізичної культури.

На наше переконання, у професійній підготовці магістрантів спеціальностей "Фізична культура і спорт" і "Середня освіта (фізична культура)" варто враховувати той факт, що наявні можливості будь-якої платформи, у тому числі і платформи Moodle, не в змозі забезпечити спортсменам і вчителям фізичної культури реальні умови тренування.

Ураховуючи сучасне зонування місцевості з короновірусу, учнів треба чітко налаштовувати на врахування обмежень щодо перебування на спортмайданчиках, якщо це червона зона, в помаранчевій – часткове їх використання, жовта та зелена зона – активне заняття спортом на спортмайданчиках, враховуючи сезонні можливості. Учні повинні обов'язково засвоїти, що лише тренований організм має міцні захисні функції і знаходячись постійно в кімнаті ми не надаємо користь організму своїм статичним станом, а лише погіршуємо загальну підготовку.

Також досить цікавою формою на закріплення теоретичних компетентностей із фізичної культури є виготовлення лепбуків на відвідну тематику.

Однією з форм профілактичної роботи із здорового способу життя та правильного харчування є виготовлення вказаних лепбуків для здобувачів початкової освіти та робота з ними. Учні ЗЗСО закріплюють знання зі здорового харчування як запоруку фізичного укріплення, а здобувачі початкової освіти мають можливість в ігровій формі вивчити правила здорового харчування та вдало грати у футбол.

Отже, здоров'язберігаючий освітній процес – це процес, що не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, створює безпечні й комфортні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну траєкторію навчання й виховання дитини, запобігання стресів, перевантаження, втоми вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів [3].

Варто підкреслити, що узагальнення досвіду здійснення здоров'язберігаючого освітнього процесу в медичному, психологічному та педагогічному напрямах дозволить висвітлити позитивний досвід професійної діяльності вчителів «Шкіл сприяння здоров'ю» і вальдорфських шкіл, який може бути педагогічно доцільно залучений у сучасну початкову школу для розв'язання завдань формування здорового зростаючого покоління. Це вимагає наукового обґрунтування змісту та структури професійно-педагогічної діяльності вчителя з організації здоров'язбереження дітей.

Список використаних джерел

1. Крамаренко А. М., Крамаренко Д. М., Проха І. С., Шмалько О. М. Здоров'язбережуальні технології в освітньому процесі початкової школи. *Сучасні здоров'язбережувальні технології* : кол. моногр. / за заг. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 440–446.

2. Alla KRAMARENKO, Valentyna CHERNII, Olha SHEVCHENKO, Olena NIEVOROVA, Anastasiia MELNYK. Development of Professionally Important Physical Qualities in Engineering Students. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*. 2020. Volume 12. Issue 1. Sup. 1. P. 93–105.

3. Kramarenko Alla. The bio(eco)ethical activity of a future primary school in the conditions of the New ukrainian school: practical vector. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2021. Вип. 1. С .256–264.

Леся ЛЕБЕДИК,
докторка педагогічних наук,
доцентка, Полтавський національний
педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

КРИТЕРІЇ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Фахове зростання особистості майбутнього соціального працівника в умовах інноваційних змін у системі освіти зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, що потребують наукового обґрунтування. Серед них – проблема вимірювання рівнів фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника. Ця проблема набуває більшої актуальності, поза як на практиці відчувається її гостра недостатність.

Важливим є визначення критеріїв і показників фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника і сутнісних характеристик означеного фахового зростання особистості. Критерії

фіксують діяльнісний стан суб'єкта, надають інформацію про характер його діяльності, мотиви і діяльності ставлення до її виконання.

У структурі фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника вбачаємо такі основні критерії: когнітивний – знання соціальної педагогіки і суміжних з нею галузей знань, аргументування власних думок стосовно вирішення професійних ситуацій; діяльнісний – рівень сформованості соціальних умінь, корекція власної поведінки; особистісний – сформованість професійно важливих якостей особистості соціального працівника.

Кожен із критеріїв фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника проявляється у відповідних показниках. Так, *когнітивний критерій* передбачає володіння соціальним педагогом педагогічними знаннями для вирішення професійних ситуацій, сприяє швидкій адаптації у складних і змінних соціальних діях [1, с. 45–53; 2, с. 137–138; 3, с. 49–53; 8, с. 9–28].

Діяльнісний критерій у частині активності і продуктивності участі в процесі підготовки є системою потреб, цілей, мотивів, які змушують соціальних педагогів бути активним суб'єктом соціуму. Показниками цього критерію є система умінь: дидактичні, комунікативні, організаторські, проєктувальні (діагностичні і прогностичні) [1, с. 45–53; 2, с. 138; 3, с. 49–53; 4–7; 8, с. 9–28].

Особистісний критерій є системою вимог до професійно важливих якостей особистості, їх належного рівня розвитку [1, с. 45–53; 2, с. 138; 3, с. 49–53]. Показниками критерію є професійні якості особистості соціального працівника: самостійність, дисциплінованість, дотримання слова, авторитетність; інтелект і креативність; творчий підхід, працелюбність, уважне ставлення до обов'язків.

Усі показники для визначення рівнів фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника було зведено до таких дев'яти показників: а) теоретичні знання і практичні вміння з соціальної роботи; б) спеціальні знання; в) організаторські вміння; г) комунікативні вміння; д) дидактичні вміння; е) проєктувальні вміння; є) інтелект і креативність; ж) ставлення до соціальної роботи; з) стиль професійної поведінки і соціальної роботи.

На основі означених показників розвитку фахового зростання особистості майбутніх соціальних педагогів виділено чотири логічні рівні прояву в них кожного з критеріїв і розроблена цілісна програма моніторингу рівнів розвитку фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника.

Ступінь прояву першого, когнітивного, критерію характеризується такими ознаками рівнів володіння теоретичними знаннями і практичними вміннями: перший рівень – поверхові теоретичні знання і практичні вміння; другий рівень – знання неповні, але правильним є їх відтворення на основі розуміння алгоритмів діяльності соціального

працівника; третій рівень – не лише повне й правильне відтворення знань, а й доцільне їх застосування; четвертий рівень – створення суб'єктивно нових знань [2, с. 139].

Для ступеня прояву другого, діяльнісного, критерію (організаторські, комунікативні, дидактичні і проєктувальні вміння, а також адекватна самооцінка значущості своєї участі в соціальній роботі; корекція власної поведінки) характерні такі характеристики рівнів застосування вмінь соціальної роботи: перший рівень – відсутність основних умінь, соціальної роботи практично неможливе; другий рівень – діє за алгоритмом; третій рівень – розвинута система вмінь (у тому числі проєктувальних, які «попереджують творчість»); четвертий рівень – творчо діє, незвично, нестандартно працює [2, с. 139].

Ступінь прояву особистісного критерію (професійно важливі якості особистості) характеризується рівнями розвитку цих якостей, як: перший рівень – початковий; другий рівень – активного удосконалення; третій рівень – розвинутий; четвертий рівень – глибокий [2, с. 139].

Ці критерії оцінювання є вихідним моментом для визначення рівнів фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника.

Для виокремлення й опису рівнів фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника ми, спираючись на відповідні практичні й теоретичні напрацювання [1–8 та ін.] та результати проведеного констатувального експерименту, виділили такі рівні сформованості означеної якості: перший рівень – початковий, рівень інформованості або низький; другий рівень – репродуктивний, або середній; третій рівень – активний або достатній; четвертий рівень – творчий (високий), який започатковує рівень педагогічної майстерності.

Перший – початковий, або рівень інформованості, низький рівень фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника характеризується такими показниками: знання соціальної роботи, психології, методики соціальної роботи та інших суміжних наук недостатні; знання основ професійної педагогіки обмежуються лише загальним уявленням про соціальну роботу, знанням теорії, мають поверховий ситуативний характер; потреба у застосуванні педагогічних знань у цих слухачів курсів має ситуативний характер [2, с. 140].

Другий – репродуктивний, або середній рівень фахового зростання особистості майбутніх соціальних педагогів характеризують такі показники: знання соціальної роботи, психології, методики соціальної роботи мають середній рівень сформованості; знання доповнені знанням алгоритмів діяльності соціального працівника; майбутній соціальний педагог усвідомлює значимість навчання для його соціальної роботи, має знання основ соціальної роботи, теорії професійної педагогіки, проявляє інтерес до педагогічних знань [2, с. 140–141].

Третій – активний, або достатній, рівень фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника характеризується

знаннями педагогіки, соціальної роботи, психології, методики соціальної роботи та інших суміжних наук мають відносно високий рівень сформованості; відносно високого рівня сформованості професійно значимі особистісні характеристики за всіма означеними показниками; однак має ситуативний характер здатність впливати на думку партнера; прагнуть до самоактуалізації і самореалізації у спілкуванні.

Четвертий – творчий (високий) рівень фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника, який започатковує професійну майстерність, характеризують високі показники з усіх критеріїв, властива адекватна самооцінка, спрямованість на творчий характер соціальної роботи.

Отже, виділення критеріїв, показників і рівнів фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника дало можливість діагностувати рівень розвитку як означеної якості в цілому, так і окремих її компонентів, і на цій основі цілеспрямовано будувати технологію підготовки соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Кравченко Л., Лебедик Л. Розвиток професійної культури викладачів економіки в умовах магістратури. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта* : наук. журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 4. С. 45–53.

2. Лебедик Л. В. Розвиток професійної компетентності соціального педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної освіти. *Неперервна освіта: здобутки, проблеми, перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., приуроченої 80-річчю від дня заснування Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Тернопіль, Україна, 23 груд. 2020 р.). Науковий, методичний, інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти / Редколегія: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, A. Janowski, Ф. І. Полянський, Г. І. Герасимчук, Т. В. Магера, М. П. Мамус, М. А. Мартинів, Т. О. Сергуніна. Тернопіль : ТОКІППО, 2020. С. 136–141.

3. Лебедик Л., Стрельніков В. Інтерактивні технології навчання майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4(193). С. 49–53. URL: http://isp.poippo.pl.ua/article/view/212383/pdf_76.

4. Лебедик Л. В. Теоретичні та методологічні аспекти фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Бердянськ, 26–27.11.2020).

Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 59–61. URL: http://bdpu.org/wp-content/uploads/2020/12/Materialy_konferentsii_2020.pdf.

5. Стрельніков В. Ю. Проєктування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. 375 с.

6. Стрельніков В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 24 с.

7. Стрельніков В. Складники особистісно-професійної компетентності викладача закладу післядипломної освіти. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : зб. наук. пр. ІІ Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (23.05.2019, Суми). Суми : КЗ СОІППО, 2019. URL: https://drive.google.com/file/d/1wFLXdkiHHKIfcI4ZDrCdSUO2PfkfObdJ/view

8. Стрельников В. Ю. Философские основы проектирования дидактических систем в русле компетентностного подхода. *Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе* : монография / под ред. В. Ю. Стрельникова. Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. С. 9–28.

Світлана ЛУПАРЕНКО,
докторка педагогічних наук,
професорка, Харківський
національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ТОЧКИ ЗОРУ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Акме (від грец. – вершина, квітуча пора) – вища точка, період розквіту людини, найвищих її досягнень, коли людина виявляє свою зрілість в усіх сферах життєдіяльності і, зокрема, у професійній діяльності. Під поняттям «акме» розуміється максимальний розвиток здібностей і талантів особистості, пік її фахового зростання, що відбувається у процесі розвитку та саморозвитку і характеризується майстерністю, професіоналізмом, готовністю до здійснення діяльності.

З огляду на це акмеологія як наука вивчає людину, яка розвивається, унікальну особистість, суб'єкта праці в процесі його високопрофесійної діяльності, фахового зростання, а також феномени і закономірності розвитку людини до ступеня її зрілості, досягнення нею найвищого рівня розвитку. З точки зору акмеологічного підходу людина є суб'єктом життєдіяльності, який здатний до творчості, саморозвитку, самоорганізації свого життя і професійної діяльності [1–3].

Досягнення професійного «акме» залежить значною мірою від розвитку «Я»-концепції особистості (самосприйняття, самопізнання, самообмеження, рефлексія) і вимагає переведення її потенційних можливостей в актуальні, розгортання сутнісних сил, котрі можуть виявлятися як самостійно, так і за умови акме-підтримки. У професійній діяльності цьому сприяють:

– самопрезентації, самовираження, самоствердження, що сприяють гармонії між особистісним, фаховим зростанням особистості та її соціальним статусом;

– самоорганізація, самоуправління або само менеджмент;

– саморегуляції, самокоригування, самоконтроль, самооцінювання;

– біографічний метод;

– сприятливе освітнє середовище (сімейне і шкільне), яке прищеплює бажання і готовність вчитися і здійснювати самовиховну діяльність;

– ґрунтовна вища освіта і свідомий вибір професії;

– енциклопедичні знання і широкий світогляд;

– працездатність, цілеспрямованість, наполегливість;

– прагнення до самоосвіти;

– креативність (продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників);

– сила волі, здатність долати різні труднощі;

– вплив сильних особистостей (батьків, учителів або прикладу видатних діячів освіти чи науки);

– ораторські здібності, уміння пояснювати і переконувати;

– літературний дар (здатність яскраво викладати свої думки у статтях, наукових працях, підручниках, художніх творах);

– любов до дитини, розуміння її природи, індивідуальних особливостей, повага і турботливе ставлення до неї.

– розвиток творчих здібностей (з урахуванням різноманітних аспектів їх підготовки та вдосконалення).

З метою відстеження, збирання, переробки й використання інформації про динаміку особистісного розвитку і фахового зростання особистості застосовується акмеологічний моніторинг, який спрямовується на виявлення рівня сформованості готовності особистості до професійного саморозвитку в різних видах діяльності, утримання й коригування рівня сформованості її самооцінки, визначення можливих шляхів досягнення «акме» особистістю в процесі фахового зростання, виявлення і виправлення помилок, що були допущені у процесі професійного саморозвитку, отримання своєчасної інформації про розвиток власного «Я», підвищення мотивації особистості до професійної самореалізації та саморозвитку, створення і реалізацію нею індивідуального проєкту самоосвіти [1-4].

Отже, акмеологічний підхід передбачає вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін, орієнтацію людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивацію високих досягнень, організацію творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створення необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу. Цьому сприяють здібності до виконання педагогічної діяльності, креативність, інтелектуальні здібності, гуманістична спрямованість, позитивні особистісні якості, а також зовнішні та внутрішні чинники (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо).

Список використаних джерел

1. Катренич О. Акмеологічна стратегія професійної діяльності сучасного педагога. *ІІ районна науково-практична онлайн-конференція Тернопільського районного методичного кабінету*. 2017. URL: http://trmk-conf2017.blogspot.com/2017/01/blog-post_89.html (дата звернення: 01.11.2021).
2. Мірошник С. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. № 2(29). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133 (дата звернення: 09.11.2021).
3. Наукові підходи до педагогічних досліджень : кол. моногр. / за заг. ред. В. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
4. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Кіриченко С. В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи в освітній проєктній діяльності в контексті Нової української школи. Харків : Основа, 2018. 144 с.

Раїса ПРІМА,
докторка педагогічних наук,
професорка, Волинський
національний університет
імені Лесі Українки

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

В умовах стрімко зростаючої інтенсивності і динамічності різномасштабних змін, глобалізаційної інтеграції сучасна людина, щоб відчути себе успішною, «ефективною», «повноцінно функціонуючою особистістю» (К. Роджерс), повинна володіти такими особистісними якостями, які б забезпечували можливість оперативно реагувати на постійно змінювані ситуації, а саме: цілеспрямованістю, гнучким

відкритим розумом; умінням об'єктивно оцінювати свої можливості, знання, поведінку, дії; готовністю до неперервного фахового зростання, самовдосконалення, самореалізації, тобто бути професійно мобільною. Основна відповідальність за розв'язання цього важливого завдання покладається на освіту, яка в сучасних реаліях набуває відкритого та інноваційного характеру, що актуалізує проблему формування професійної мобільності педагогічних кадрів у межах освітніх інновацій, тобто інноваційна освіта стає водночас і засобом забезпечення мобільності в освіті як у професійній сфері.

На думку філософів, соціологів (Р. Абдеєв, В. Вернадський та ін.), людина повинна навчитися моделювати світ існування в даному просторі і часі, а світ і простір – системні і саме «синергетика дозволяє методологічно підсилити модель формування особистості, відійти від маніпулятивної педагогіки, сприяє свободі самовираження та самореалізації особистості в освітньому середовищі» [2, с. 217].

Як слушно відзначає О. Романовський, «індивідуальний або онтогенетичний розвиток особистості повністю повторює історичне або філогенетичне формування соціокультурних цінностей, у чому і проявляється синергетичний принцип ізоморфізма та інваріантності у формуванні професійних знань» [4, с. 33]. При цьому вчений доводить, що аналіз процесу освоєння освітнього середовища дозволяє простежити шлях функціональної самоорганізації індивіда у його взаємодії з освітнім середовищем при формуванні компетентного фахівця.

Зауважимо, що зміст освіти є педагогічною моделлю соціальної культури, тому, спираючись на концепцію культури як саморозвиваючої системи, запропоновану М. Каганом [1, с. 465], зміст освіти, навчання і виховання загалом правомірно розглядати як взаємодіючі гуманітарні системи. На цій підставі при моделюванні процесу формування професійно мобільного вчителя початкової школи в якості пріоритетної методології виступає системний підхід, гносеологічна сутність якого полягає у вивченні об'єкта (системи) як частини більш широкої системи, розуміння його опосередкованої природи. До того ж з урахуванням імовірнісного характеру організації і результатів навчального процесу, його схильності до самоорганізації системний підхід до навчання, на наш погляд, точніше буде назвати системно-синергетичним.

Саме системний підхід дозволяє визначити раціональні шляхи удосконалення навчального процесу впровадженням відповідних методик (технологій) і засобів інтенсифікації, а саме: створення ситуації успіху в навчанні студентів як передумови збагачення їх професійної мобільності, підвищення якості навчально-науково-дослідницької діяльності, науково-методичної роботи, інтерактивна суб'єкт-суб'єктна взаємодія в підсистемах «викладач-студент», «студент-студент», «студент-учень» (практико орієнтований характер взаємодії) тощо.

Від викладача, який здійснює управління освітнім процесом, вимагається високий рівень системного мислення для того, щоб, по-перше, оптимально оволодіти системою професійних знань, умінь і навичок (компетентностей); по-друге, щоб навчати студентів розвивати, із випередженням, їхні здібності до адаптації у все більш складних соціально-економічних умовах, навчати їх системно мислити.

У площині досліджуваної проблеми зауважимо, що навчання як розвиваюча система має ціннісно-цільову системостворювальну компоненту, якою при формуванні професійної мобільності майбутнього учителя початкової школи є комплекс професійно важливих компетенцій і адаптивно важливих особистісних якостей, що становлять її основу.

Професійну мобільність учителя початкових класів ми розглядаємо при цьому як складне інтегральне утворення в цілісній структурі його особистості, що включає підсистеми особистісного та професійно-діяльнісного вияву, у яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість, потреба в професійній самореалізації, педагогічна гнучкість (мислення й діяльності), достатній рівень професійної компетентності, інтерес до професійної самоефективності, інтенсивність, різнорівневий характер педагогічної творчості, готовність до інноваційних змін, неперервного професійного зростання.

Концептуально значущим у руслі викладеного є те, що функціонування системи в режимі розвитку можливе, якщо цілі викладання, учіння і формування співпадають, а технологія досягнення цілей процесуально пов’язує ці системи. Такий підхід, за Л. Меркуловою, перетворює практику освіти в систему з елементами «синергетичного управління», «рефлексивного управління» як «нового етапу розвитку в руслі нових соціокультурних цінностей і пріоритетів, характерного для видів діяльності, пов’язаних із міжособистісним спілкуванням, що визначається як самоспостереження, самопізнання, зверненість пізнання людини на самого себе, свій внутрішній світ» [3], тобто переведенням системи формування професійно мобільного педагога в керований стійкий режим самокерованого фахового розвитку.

Список використаних джерел

1. Каган М. С. Человеческая деятельность, опыт системного анализа. Москва, 1987. 328 с.

2. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посіб. Київ : Освіта України. 2005. 440 с.

3. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев, 1990. 112 с.

4. Романовский А. Г. Синергетика педагогической деятельности. *Теорія і практика управління соціальними процесами*. 2008. № 2. С. 32–39.

Олександр ГОЛІК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ АРТИСТИЗМУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Викладачеві як творчій особистості дуже важливо знати закони і принципи театрального мистецтва. Театральна і педагогічна діяльність, будучи близькими за змістовою (комунікативною) та інструментальною (особистість творця та його психофізична природа як інструмент впливу) ознаками, мають низку спільних процесуальних характеристик, до яких можна віднести такі:

– процес театральної і педагогічної творчості реалізується в обстановці публічного виступу, безпосередньо в присутності групи людей, які є активними співучасниками цього процесу;

– театральна і педагогічна діяльність через свою специфіку робить об'єкт свого впливу одночасно і суб'єктом творчості, співтворцем, без активної участі якого сам творчій акт неможливий;

– в основі акторської і педагогічної творчості, на відміну від багатьох інших видів діяльності, лежить творчість у відведений для цього певний час, що вимагає від творця (викладача) оперативності в управлінні своїм психічним станом і миттєвості виклику творчого самопочуття;

– у театральній і педагогічній творчості ми маємо справу не з остаточним завершеним процесом;

– результати цих видів творчості динамічні, розвиваються, змінюються, інакше кажучи, являють собою завжди не тільки підсумок творчості, але й одночасно його процес, який не стоїть на місці;

– театральна і педагогічна творчість носить колективний характер.

Метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань. Здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня є однією з основних загальних компетентностей, зазначених у професійному стандарті за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Формування означеної компетентності є важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти, що реалізується завдяки творчої взаємодії учасників освітнього процесу.

У процесі педагогічного спілкування артистизм викладача виконує мотиваційну, мобілізаційну, атрактивну, фасилітаторську, стимуляційну

та синтетичну функції. Так, артистизм сприяє підвищенню пізнавальної мотивації здобувачів вищої освіти, дозволяючи поєднати фактичні знання з емоційним сприйняттям і формуючи переконання через образне узагальнення картин світу.

Мобілізаційна функція реалізує себе в основному на етапі, коли викладач стає спроможним звільнитися від напруження, налаштуватися на позитивну психологічну динаміку, протистояти стресу, коли викладацький бадьорий оптимістичний вигляд заставляє здобувачів вищої освіти повірити в успіх діяльності.

Артистизм допомагає викладачу при впливі на соціально-психологічний механізм сприйняття себе як особистості та своїх дій. Особистісна самопрезентація припускає вміння справляти сприятливе враження на здобувачів вищої освіти, завойовувати їх симпатії та увагу завдяки виразним особистісним проявам міміки, пластики, яскравій інтонаційній забарвленості голосу, експресії, мажорності, енергетики емоційного впливу. Артистичний викладач створює навколо себе позитивне емоційне поле.

Педагогічний артистизм полегшує взаємодію між викладачем і здобувачами вищої освіти, сприяє взаєморозумінню. Викладач виступає не як керівник, а як фасилітатор навчання, як людина, що створює сприятливі умови для самостійного і осмисленого навчання, активізує і стимулює пізнавальні мотиви здобувачів вищої освіти, їх групову навчальну роботу, підтримує прояви в ній тенденцій до співпраці і радість навчання як творчості.

Викладач, здійснюючи емоційну регуляцію пізнавальної активності студентів, стимулює їх творчу активність. Стимулювальна роль емоційного впливу артистичного викладача незаперечна, оскільки емоції є визначальною умовою мимовільного сприйняття. Гармонія зовнішніх і внутрішніх особистісних проявів викладача стимулює в студентів переживання емоційного задоволення від спілкування з ним і навчальним закладом взагалі.

Діяльності викладача притаманні багатство особистісних проявів, неординарність, «відкрита» позиція, це сприяє досягненню емоційно-психологічної єдності зі здобувачами вищої освіти, переживанню ними радості спілкування з викладачем. Атмосфера співтворчості, співпраці ставить здобувачів вищої освіти у позицію союзників, соратників викладача, увага викладача зосереджена не на помилках та промахах, а на удачах та перемогах студентів, хай навіть дуже маленьких. Відбувається синтез прагнень викладача і здобувачів вищої освіти, що є істотним проявом справжньої майстерності і найвищої естетичної культури викладача.

Отже, театральна і педагогічна діяльність передбачають вплив людини на людину та є ідентичними за змістом комунікативних процесів.

Артистизм у педагогічному спілкуванні відіграє багато функцій у взаємодії учасників освітнього процесу та сприяє його ефективності.

Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ : Лібра, 1996. 224 с.
2. Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : навч. посіб. Донецьк : Ноулідж, 2010. 242 с.
3. Зайченко І. В., Теслюк В. М., Каленський А. А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи : підручник / за ред. проф. І. В. Зайченка. Київ : Ліра-К, 2017. 484 с.
4. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ : Богданова А. М., 2008. 376 с.
5. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.07.2014. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 09.11.2021).
6. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text (дата звернення: 09.11.2021).

Тетяна ГОЛОВАНОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Запорізький національний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

Процес реформування системи освіти в Україні пов’язаний з пошуком нових підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів. Одним із завдань цього реформування є гуманізація та індивідуалізація освіти. Потреби студентів мають враховуватися під час проєктування освітньо-професійних програм. Наш досвід показує, що і на етапі завершення професійної підготовки, і на початку професійної діяльності педагоги закладів вищої освіти потребують особливого педагогічного супроводу. Це – одна із проблем, яку необхідно вирішувати для успішного самовизначення та адаптації молодих фахівців у професії. Але ці ідеї

будуть залишатися ідеями, поки фахівці-практики не будуть досліджувати проблеми педагогічного супроводу і результати дослідження не будуть втілені в життя.

Діючі освітньо-професійні програми сформовані на основі компетентнісного підходу. ОПП «Педагогіка вищої школи» Запорізького національного університету не є виключенням. Треба підкреслити, що освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» у 2017-2020 роках мала чітко виражений регіональний контекст, тому звернення здобувачів програми для вирішення актуальних проблем регіонального контексту не є випадковим. Але досвід педагогічного супроводу є важливим чинником ефективності фахової підготовки магістрів за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи».

Результати наших досліджень стосовно педагогічного супроводу фахівця, досвід багаторічної педагогічної діяльності дозволили зробити такі висновки:

1. З'ясовано, що поняття «супровід» немає єдиного тлумачення, проте є широкий спектр використання цього поняття в науково-дослідній діяльності. Плідними є такі ідеї «супроводу»: побудова суб'єкт-суб'єктних відносин, принципи співпраці, опора на потенційні можливості та досягнення молодого фахівця, співпраця та коректність при розв'язанні проблем, акцент на успіхах педагога-початківця, пріоритет індивідуальних та професійних інтересів, узгодження педагогічних впливів учасників педагогічного супроводу, неперервність супроводу в період професійної адаптації.

2. Поняття «педагогічний супровід» визначено як допомогу та підтримку молодим фахівцям у вирішенні індивідуальних проблем та в побудові соціальних відносин закладу вищої освіти; як процес, що складається з певних етапів; як партнерське співробітництво; як створення умов для успішної адаптації та особистісно-професійного розвитку молодого педагога; як допомога у формуванні компетенцій молодого спеціаліста та в здійсненні самореалізації в освітньому просторі закладу вищої освіти; як комплексна допомога всіх учасників супроводу (вихователя-методиста, практичного психолога та педагога-наставника).

3. Уточнено поняття «молодий педагог». Розглянуто провідні труднощі та проблеми молодих фахівців у період професійної адаптації, фактори, що заважають ефективному проходженню цього етапу педагогами-початківцями, а також визначено умови успішної адаптації та психологічні особливості перебігу цього процесу.

4. Обґрунтовано педагогічні умови супроводу молодого фахівця закладу вищої освіти – організація наставницької діяльності та системи тренінгових занять, робота Школи молодого педагога. Розроблено методичні матеріали для організації роботи Школи молодого педагога: Положення про Школу молодого педагога та річний план роботи ШМП «Крокуємо разом до професійної майстерності»; систему тренінгових

занять в авторській програмі психологічного супроводу молодого спеціаліста «Успішний професійний старт».

5. Педагогічний супровід повинен здійснюватися не тільки на початку професійної діяльності магістра, його необхідно здійснювати на завершальних етапах підготовки майбутнього педагога закладу вищої освіти, зокрема у вигляді наставницької діяльності наукового керівника кваліфікаційної роботи, який постає також і фасилітатором, коучем, ментором.

Найважливішою умовою професійного зростання здобувача освіти, на нашу думку, є проведення педагогічного дослідження на засадах його суб'єктивного досвіду під керівництвом викладача. Вибір теми дослідження визначається попередньою професійною підготовкою та наявним педагогічним досвідом. Ми практикуємо в якості апробації результатів таких досліджень участь магістрантів у наукових конференціях, спільні публікації наукового керівника та магістранта. Така система роботи з майбутніми педагогами закладів вищої освіти є важливою умовою не тільки їхнього професійного зростання, але й створює необхідний досвід педагогічного супроводу молодих фахівців.

Прикладом такої системи застосування досвіду педагогічного супроводу молодих фахівців у фаховій підготовці магістрів за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи**»** є низка спільних публікацій наукового керівника та магістрантів, наприклад [1]. Цій публікації передувало дослідження магістрантки, у якому вона творчо переосмислила та виокремила компетентності, що були сформовані в процесі навчання та при написанні магістерської роботи. Тобто наслідком педагогічного супроводу є прагнення здобувача освіти до професійного розвитку та побудови індивідуальної кар'єрної траєкторії. Тому проблема супроводу фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти була і є актуальною для здобувачів ОПП «Педагогіка вищої школи».

Список використаних джерел

1. Голованова Т. П., Верховська О. А. Педагогічний супровід молодих фахівців закладу дошкільної освіти. *V Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка вищої школи : досвід і тенденції розвитку»* (Запоріжжя, 05.11.2020). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. С. 70–72.

Неля КІНАХ,
кандидатка економічних наук,
доцентка, Волинський інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПІДПРИЄМНИЦЬКА АКТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Сьогоденне суспільство змінює роль освіти в процесі формування особистості і все більший розвиток набуває неперервна освіта. Одним із чинників, які забезпечують якість освіти, є підготовка педагогічних кадрів. У наш час відбувається зміна ціннісних орієнтацій у всіх сферах життєдіяльності світової спільноти, що вимагає нового підходу до формування професіонала. У цих умовах національна система освіти стала перед необхідністю значного підвищення професійної компетентності вчителів та їх професійного розвитку та саморозвитку та якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи, конкурентоспроможних фахівців, здатних якісно та ефективно реалізовувати завдання, визначені Державним стандартом початкової освіти.

Розвиток неперервної освіти в Україні треба розглядати як формування громадського суспільства, елемент економічної та політичної незалежності. Вивченню питання про неперервну освіту і значний внесок в її розвиток внесли П. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, П. Таланчук.

За твердженням І. Раєвської, учитель Нової української школи – це стовідсотковий професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях у різних галузях (дотичних з педагогікою), інноваціях, володіє гнучкістю й нестандартним мисленням, умінням адаптуватися до швидких змін та умов життя. А це можливе лише за наявності високого рівня професійної компетентності, розвинених дослідницьких умінь. На сьогодні актуально сформувати практичні вміння спостерігати (фіксувати й знаходити достовірну інформацію), самостійно організовувати і управляти процесом постійного зростання школяра та сходження його на вищий щабель свого розвитку, що передбачає сформовану здатність учителя здійснювати дослідницький педагогічний пошук, творчо вирішувати педагогічні ситуації, тобто бути дослідником у безперервно змінному багатовимірному освітньому просторі. Ця сторона професійної підготовки вчителя завжди була актуальною, і її значення особливо зростає в сучасних умовах трансформації освіти [3].

У науково-педагогічній літературі побутує твердження: щоб вирішувати щоденні та перспективні педагогічні завдання сучасної школи, педагог повинен оволодіти методами аналізу своєї педагогічної

діяльності, планування, прогнозування, конструювання, педагогічної діагностики, без яких неможливо здійснювати індивідуальний підхід до учня, чітко визначати способи реалізації своїх психолого-педагогічних і методичних умов, а тому саме це зумовлює потребу формування підприємницької активності вчителя початкової школи.

Підкреслюючи сьогоденну актуальність розвитку підприємництва проаналізуємо роль підприємництва в реалізації Концепції «Нова українська школа». Формула «Нової української школи» складається з дев'яти ключових компонентів: 1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. 2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно. 3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності. 4. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію. 5. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. 6. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм. 7. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя. 8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти. 9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу [2]. Однією із важливих складових формули «Нової української школи» є позиція умотивованого вчителя. «Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих. Українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель [1].

Підприємницька активність вчителя сприяють підвищенню мотивації праці, за рахунок, насамперед, задоволення потреб у самореалізації. Як наслідок, підвищується задоволеність роботою. Окрім того, впровадження підприємництва дозволяє залучити додаткові кошти і для матеріального стимулювання роботи педагогів. Відтак, учитель «Нової української школи» має свободу творчості й розвивається професійно. «Насамперед творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність». Відповідно до нашої концепції, підприємницька активність, як основний складник професійно-педагогічного підприємництва, передбачає високий рівень розвитку незалежності, творчості, інноваційності, орієнтації на постійне навчання.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 26.10.2021).
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Плеяди, 2017. 206 с. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf (дата звернення: 26.10.2021).
3. Раєвська І. Розвиток дослідницьких умінь педагога – один із чинників успішного здійснення освітніх реформ. *Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи* : зб. матеріалів Всеукр. з міжнар. участю наук.-практ. конф. Херсон : Борисфен-про, 2018. С. 76–79.

Ірина КОЗИЧ,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Запорізький національний університет

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

XXI ст. знаменується переходом до інформаційного суспільства, де провідними компонентами культури стали знання, інформація, інформаційно-комунікативні технології (ІКТ). Найдоступнішим джерелом інформації сьогодні виступають нові медіа, які уособлюють сучасний інформаційний простір. Нові медіа неоднозначно впливають на процес соціалізації особистості, а найбільш непередбачувано він протікає в молодших школярів. Сам процес її соціалізації в сучасному інформаційному, зокрема віртуальному, просторі залишається стихійним і загрожує фізичному, психічному та, особливо, соціальному розвиткові молодшого школяра.

Гармонізувати медіавплив на молодшого школяра можливо за рахунок регулювання соціального виховання в середовищі соціального розвитку дитини, результатом якого є соціальність, на рівні соціальної компетентності для молодшого школяра. Найефективнішими засобами розвитку соціальної компетентності молодших школярів в умовах інформаційного суспільства визначаємо нові медіа, які є найдоступнішим засобом долучення до цінностей оновленої цивілізації.

Відповідно до ратифікованої Конвенції про кіберзлочинність, Доктрині інформаційної безпеки України, а також прийнятті Закону

України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки». Згідно з останнім документом, основними напрямами розвитку інформаційного суспільства в Україні визначено:

– збільшення різноманітності послуг населенню, що надаються за допомогою ІКТ;

– забезпечення вільного доступу до телекомунікаційних послуг, мережі Інтернет, ІКТ та інформаційних ресурсів;

– створення системи мотивації щодо впровадження і використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя;

– створення умов для забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності всіх верств населення; надання можливості для здобуття знань, умінь і навичок з використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки.

Отже, варто відзначити, що сучасній людині для того, щоб бути повноцінним членом оновленого суспільства, необхідно стати активним користувачем ІКТ, ЗМІ, радіо та телемовлення, які мають виступати інструментом, а не самоцінністю людського буття.

Важливим завданням сучасної освіти є виховання духовно-морального, відповідального, ініціативного і компетентного громадянина. І основним ресурсом є створення сприятливих умов для розвитку особистості, тому провідна роль в процесі формування ціннісного ставлення до світу, себе і до інших належить закладу загальної середньої освіти. Саме школа є ключовим елементом інтеграційного, соціокультурного, загальнонаціонального простору духовно-морального розвитку особистості [1].

Л. Зімакова наголошує, що на сучасному етапі постало питання про пошук та використання форм, методів і прийомів організації освітнього процесу, спрямованих на формування соціалізованої особистості, здатної до творчого розв'язання соціально важливих завдань [2]. Під «моделлю соціальної дії» розуміється зразок, варіант соціальної взаємодії, що може мати як позитивний, так і негативний характер, оскільки суспільне життя має багато прикладів (негативних) вчинків людей, їх наслідків, з якими ми знайомимося і з якими вчимося жити [2]. Тому важливо показати учням початкових класів (уривки з мультфільмів, чи фільмів) різні моделі соціальної дії, і зробити обговорення їх наслідків для дитини чи суспільства, це сприятиме формуванню соціальної компетентності учнів.

В умовах сучасного інформаційного простору, соціальна компетентність молодших школярів формується у процесі навчання, у родині, колі друзів, під впливом політичних, релігійних чинників, засобів масового інформування і комунікації та ін. Також, на формування соціальної компетентності молодших школярів впливають мобільні телефони, телебачення та Інтернет-простір (web-ресурси: web-сайти, web-канали, соціальні мережі тощо) та все, що в ньому розміщено [3].

Запровадження інформаційних та мультимедійних технологій у початковій школі – це не данина моді, а необхідність сьогодення, оскільки більшість дітей ознайомлюються з комп'ютером набагато раніше, ніж це їм може запропонувати школа.

Підґрунтям впровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації. Поняття «мультимедіа» є багатогранним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти.

На сьогодні окремо питання формування соціальної компетентності молодшого школяра засобами мультимедіа не є достатньо дослідженим, що зумовлює, на нашу думку, подальшу активну розробку та дослідження даного поняття як актуальної, цілісної та самостійної проблеми.

Список використаних джерел

1. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. Дата оновлення: 02.10.2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 15.11.2021).

2. Зімакова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 24 с.

3. Тадаєва А. Розвиток соціальної компетентності молодших школярів засобами нових медіа. *Обрії.* 2015. № 1(40). С. 92–95.

Людмила КОРОБЧУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Луцький національний
технічний університет,
Тетяна КОРОБЧУК,
кандидатка економічних наук,
доцентка, Луцький національний
технічний університет

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Особистість і професіоналізм повинні розглядатись як елементи характеристики майбутнього фахівця вищої технічної освіти, котрі сформовані на основі нормативно-правової документації про розвиток освіти на Україні (Конституція України, Закон України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина

розвитку освіти в Україні) [2; 4]. Сучасна система розвитку технічної освіти повинна забезпечити навчання й виховання здобувача відповідно до потреб суспільства з урахуванням особистісних якостей, кваліфікації, світогляду.

Професійна підготовка здобувачів вищого технічного закладу навчання вимагає обов'язкового розвитку особистісних властивостей. Вони набувають статусу системотворчого фактору, котрий забезпечує діалектичне єднання індивідуального та діяльнісного підходу до процесу формування майбутніх фахівців.

За весь час професійної підготовки фахівця важливо разом зі здобувачами аналізувати, синтезувати та співставляти набуту інформацію, створювати узагальнені конструкції, що дає змогу перейти до вищого щаблю відображення дійсності – мислення, як понятійної й опосередкованої форми психічного відображення довкілля та власних елементарних понять і суджень, до вищих творчих їх виявів. Через розумову діяльність розкриваються зв'язки й властивості, котрі неможливо одержати на рівні чуттєвого. При вирішенні низки фахових проблем необхідно перш за все зацікавити здобувачів, мотивувати ретельне їх вивчення й розв'язання. Правильні гіпотези базуються на отриманих раніше знаннях, примушують майбутнього фахівця переосмислити їх і творчо застосувати в кожному конкретному випадку.

Поряд з тим у майбутніх фахівців слід формувати й такі професійні якості, які допоможуть створити навколо себе мікроклімат довіри, культури між людьми та в довкіллі, організованості, успіху.

У нашому дослідженні ми пропонуємо створення моделі сучасного фахівця. Для її формування ми керувалися умовами розвитку пізнавального інтересу, які пропонують науковці Л. Божович [1], Л. Калашникова [3], Л. Хаткова [5]:

– вирішення завдань проблемного характеру;

– самостійний пошук нових завдань;

– різноманітність педагогічних прийомів;

– розуміння необхідності, важливості й доцільності вивчення даного предмету в цілому й окремих його розділів;

– новий матеріал повинен бути пов'язаний із вивченим раніше;

– чим частіше перевіряється й оцінюється робота, тим вище інтерес до навчальної та пізнавальній діяльності.

Ми вважаємо, що вище згадана модель повинна відтворювати змістову сутність, структурну прозорість і єдність професійних і особистість ознак, що відповідають сучасним суспільним вимогам. Розробляючи таку модель, яка відповідає новим вимогам, треба формувати в майбутніх фахівців як особистісні, так і професійні якості. Саме даний принцип у його застосуванні під час професійної підготовки майбутніх фахівців може допомогти подолати суперечність між

професіоналізмом і спрямованістю особистості. Тобто, модель такого фахівця в освітній практиці повинна виконувати низку функцій:

1) служити орієнтиром для професійної підготовки фахівця відповідної освітньої галузі;

2) використовуватися як еталон для порівняння із реальністю;

3) бути зразком для наслідування.

Окрім того, за даними нашого дослідження, ми можемо засвідчити, що успішна самоактуалізація майбутнього професіонала можлива за умови зосередженості та заглиблення в професійну сферу, реалізації власного «Я», виявлення та подолання психологічних перешкод, спрямованість на ефективне виконання фахових завдань. У ході підготовки розкриваються й набувають повної реалізації ключові якості зрілої особистості, формується активна життєва позиція.

Отже, основне спрямування нинішньої освіти у підготовці здобувача вищої технічної освіти з високим рівнем сформованості професійних властивостей, повинне буди націлене на формування розуміння майбутніми фахівцями взаємозв'язків всієї палітри навчальних дисциплін, єдності навчання й професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. Москва ; Воронеж, 1995. 352 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). *Освіта.* 1993. № 44–46. С. 2–12.
3. Калашникова Л. В., Гурова О. М., Зубченко В. Г. Психологія розвитку : навч.-метод. посіб. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. 332 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ : Шкіл. світ, 2001. 24 с.
5. Хаткова Л. В. Нова освітня парадигма. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ, 2002. Вип. 33. С. 42–46.

Ольга ОНУФРІЄНКО,
кандидатка технічних наук, доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет,
Наталя АФАНАСЬЄВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти, Бердянський державний педагогічний університет

НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЛЬНОГО ЧИСЛЕННЯ В КЛАСАХ ІЗ ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ МАТЕМАТИКИ

Прикладна спрямованість шкільного курсу математики є пріоритетним напрямком реалізації реформування математичної освіти. Найбільш затребуваними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді та володіти іншими сучасними вміннями. А це ІТ-фахівці, програмісти, інженери, фахівці технологічних виробництв. Професії майбутнього пов'язані з технологічним виробництвом на стику з природничими науками.

На розробку технологій прикладного характеру шкільного курсу математики були спрямовані наукові дослідження М. Ігнатенка, Ю. Колягіна, В. Пікан, З. Слєпкань [2], О. Соколенка, Л. Соколенко [3], В. Фірсова та ін. Прикладне спрямування математики забезпечує вміння учнів використовувати здобуті під час вивчення математики знання в практичній діяльності. Готувати фахівців майбутнього треба вже зі шкільного курсу математики розв'язуванням евристичних і прикладних задач.

Прикладна спрямованість шкільного курсу математики – це орієнтація цілей, змісту, технологій та засобів навчання математики в напрямку набуття учнями в процесі математичного моделювання знань, умінь і навичок, які використовуватимуться ними в різних сферах життя.

Основним ефективним засобом реалізації прикладної спрямованості шкільного курсу математики є використання в навчальному процесі прикладних задач. Робота з прикладними задачами на уроках математики в старшій школі позитивно впливає на активізацію навчально-пізнавальної діяльності старшокласників. Це відбувається завдяки підвищенню пізнавального інтересу, досягається зосередженням уваги на значенні математичних знань у реальному житті. Так, у рамках вивчення теми «Визначений інтеграл» особливо важливим є демонстрація

можливостей застосування засобів інтегрального числення до розв’язування задач на наближені обчислення визначених інтегралів, застосування визначеного інтеграла в задачах геометрії, фізики, біології та економіки. Причому, доцільним є не лише демонстрація правильного застосування формул, а й по-можливості проведення паралельних обчислень із застосуванням програмних засобів комп’ютерної математики (Advanced Grapher, Gran-2D [1]та ін.). За допомогою систем комп’ютерної математики можна виконувати такі види аналітичних обчислень, як знаходження границь функцій та похідних, обчислення невизначених і визначених інтегралів, розкладання функцій в ряди, розв’язування багатьох класів диференціальних рівнянь в аналітичному поданні, виконання різноманітних спрощень, перетворень, підстановок тощо.

Отже, доцільним є розробка уроків, що поєднують чисту математику, практику та новітні інформаційні технології. Роль учителя зростає в корегуванні дій учня, опануванні ним навчального матеріалу, наближення його до реальних життєвих ситуацій та оволодіння ним широких можливостей діджиталізації.

Список використаних джерел

1. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики : посіб. для вчителів. Київ : Діні, 2003. 324 с.

2. Слепкань З. І. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики. *Математика в школі.* 2018. № 3. С. 7–13.

3. Соколенко Л. О., Філон Л. Г., Швець В. О.. Прикладні задачі природничого характеру в курсі алгебри та початків аналізу: практикум : навч. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 128 с.

Ольга ОНУФРІЄНКО,
кандидатка технічних наук, доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет,
Юлія ІОТОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти, Бердянський державний педагогічний університет

НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ЗАСОБАМИ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОГО ЧИСЛЕННЯ В КЛАСАХ ІЗ ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ МАТЕМАТИКИ

Результати наукових розвідок за напрямом реалізації прикладної спрямованості навчання математики викладені в роботах Г. Бевз [3], З. Слєпкань [7], Л. Соколенка [8], В. Фірсова та ін. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботах Н. Вагіної [4], Ю. Горошко, М. Жалдака [5], С. Ракова [6] та ін. Навчання учнів розв'язуванню прикладних задач розглянуто в роботах В. Ачкана [1], С. Великоднього, Г. Возняк, В. Волошеної, А. Мишкіса, Л. Панченко та ін. Використання міжпредметних зв'язків та історичного матеріалу показано в роботах В. Бевз [3], Г. Глейзера, В. Далінгера та ін.

Робота присвячена висвітленню теоретичних та методичних аспектів вивченню теми «Похідна та її застосування» в класах з поглибленим вивченням математики та реалізації прикладної спрямованості навчання елементів диференціального числення школярів; розкриттю ролі та напрямів встановлення міжпредметних зв'язків математики з іншими предметами, розробці індивідуальних, групових, пошуково-творчих завдань із теми «Похідна та її застосування».

У процесі програмного навчання учні засвоюють певну сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і ставлень (компетенцій). Кожен навчальний предмет має формувати не лише предметну компетентність, а й вносити певний вклад у набуття особистістю певних ключових компетентностей. Навчання математики в загальноосвітній школі забезпечує формування математичної компетентності, що стає реалізацією загальних завдань шкільної математичної освіти. На уроках математики та в позаурочний час завдяки доцільного вибору та поєднання технологій, методів, засобів навчання можна вдало реалізувати прикладну спрямованість математичної освіти [2].

У процесі дослідження та досвіду роботи закладів освіти, що запроваджують профільне навчання в старшій школі, визначимо:

– теоретичні основи реалізації прикладної спрямованості навчання елементів диференціального числення;

– напрями встановлення міжпредметних зв’язків математики з іншими предметами (в учнях формуються уявлення про математику як форму опису та метод пізнання дійсності, роль математики в сферах ІТ-технологій та її застосувань для прогресу суспільства);

– навчання в профільному класі або з поглибленим вивченням математики повинно давати учням стійкі математичні знання і широкий математичний розвиток із метою поступового моделювання їх майбутньої професійної діяльності;

– навчання математики повинно стати стійким підґрунтям використання можливостей абстрактно-логічного мислення учнів та оволодіння ними навичок математичного моделювання;

– за допомогою прикладної спрямованості у шкільному курсі математики учень обізнано обере для себе майбутню професію [7].

Ефективність вивчення математики залежить від:

– побудови зв'язків математики зі змістом майбутньої професійної діяльності учнів;

– методів і прийомів, що застосовує вчитель на уроках;

– застосування інноваційних форм навчання (інтегрованого уроку, уроків пошукового типу тощо);

– рівня розвитку творчого мислення учнів, що враховується під час виконання творчих завдань, проєктів тощо.

Підвищення мотивації вивчення математики учнями досягається застосуванням відповідних спонукальних методів, підтримки позитивного емоційного поля між вчителем і учнівським колективом, індивідуального підходу до кожного з учнів. Зацікавленість до навчання математики можна стимулювати на заняттях таких типів: інтегрованих уроках, уроках пошукового типу, уроках із застосуванням ігрових технологій. За таких форм організації навчання учні можуть виявляти свої особисті якості, які вони не завжди демонструють на традиційних уроках з математики.

Виходячи з поставлених перед нами завдань, стає доцільним проведення систематизації прикладних задач; розроблення низки тестових завдань (відкритого і закритого типів), створення компонентів методичного забезпечення (складання «робочого поля» з різних типів завдань, формування індивідуальних, групових, пошуково-творчих завдань, розробці кейсів та інше).

Для підтримки вивчення теми «Похідна та її застосування» нами розроблено розширені конспекти занять із використанням новітніх технологій та зошит для робіт у позаурочний час. Деякі завдання зорієнтовано на використанням комп’ютерних програмних продуктів. У збірку внесено готові задачі, які вчитель може використати на уроці. Для діагностики динаміки навчальних досягнень учнів було використано

дослідження у вигляді регулярних тестових завдань, проведенні заліків/захистів творчих проєктів та інше. Переконання в ефективності розроблених методичних компонент забезпечується певним комплексом методів дослідження, який створює науково-об'єктивну та доказову перевірку правильності та обґрунтованості проведеного дослідження. Це дозволяє глибше, ніж інші методи, перевірити ефективність тих чи інших нововведень у навчанні та вихованні, порівняти значення різних факторів у структурі педагогічного процесу й обрати найкращі (оптимальні) їх поєднання для відповідної ситуації, виявити належні умови реалізації певних педагогічних завдань.

Список використаних джерел

1. Ачкан В. В. Використання прикладних задач у процесі вивчення інтегралу у курсі алгебри та початків аналізу в класах різних профілів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* Бердянськ : БДПУ, 2012. № 4. С. 6 –14.
2. Інститут модернізації змісту освіти. URL: https://imzo.gov.ua/pro-imzo/struktura/viddil-stem-osviti/ (дата звернення 19.10.2021).
3. Бевз Г. П. Виховання учнів математикою. Харків : Основа, 2004. 93 с.
4. Вагіна Н. С. WEB-STEM-ШКОЛА / презентація-лекція "Від ерудита до полімата". Мейкерство і математика. Геометричне конструювання крок за кроком. URL: https://www.youtube.com/watch?v=UsCapcGnf2s (дата звернення: 19.10.2021).
5. Жалдак М. І., Горошко Ю. В., Вінниченко Є. Ф. Математика з комп'ютером. Київ : Дініт, 2004. 168 с.
6. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ. Харків : Факт, 2005. 360 с.
7. Слепкань З. І. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики. *Математика в школі.* 2018. № 3. С. 7–13.
8. Соколенко Л. О., Філон Л. Г., Швець В. О. Прикладні задачі природничого характеру в курсі алгебри та початків аналізу: практикум : навч. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 128 с.
9. Чернецький П. П. Задачі практичного змісту в шкільному курсі математики. URL: http://pacha121976.blogspot.com/2015/11/blog-post.html (дата звернення: 27.10.2021).

Ольга ОНУФРІЄНКО,
кандидатка технічних наук, доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет,
Анастасія ПОЛЯКОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛОГІКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасна реформа освіти, діджиталізація суспільства та конкурентні вимоги до підготовки фахівців нових спеціальностей висувають перед освітою нову задачу – підготувати учня до успішного життя у швидкозмінному інформаційному суспільстві [1]. Серед математичних дисциплін широкі інтегративні можливості має курс математичної логіки. Очевидно, що вміння послідовно мислити, міркувати обґрунтовано, будувати гіпотези, заперечувати неправильні висновки – усе це розвиває наука логіка [2].

Особливо важливу роль на етапі допрофільної підготовки учнів відіграють інтегровані елективні курси, які знаходяться на межі предметних і міжпредметних курсів, в основі викладання яких поєднання міжпредметного та індивідуального підходів до навчання. При цьому реалізація таких підходів допомагає самовизначенню учня відповідної області своїх наукових, технічних і професійних інтересів.

Індивідуальний підхід у навчанні забезпечується представленням кожному учню, що визначив свій вибір елективного курсу, можливість працювати на заняттях курсу в рамках обраних ним модулів. Серед математичних дисциплін широкі інтегративні можливості має курс «Математичної логіки». Дійсно, вміння послідовно мислити, міркувати доказово, будувати нові гіпотези, відкидати неправильні висновки – це вміння розвиває наука логіка. Тому такий елективний курс завдяки свого універсального застосування, значущості, цікавості та разом із цим високого рівня абстрагованості на рівні основ математичної логіки може бути цікавим та корисним багатьом учням.

Можливість введення курсу «Основи математичної логіки» у перелік елективних курсів на даному етапі підготовки забезпечується достатньою для його засвоєння математичною підготовкою учнів, а їх включення в широкий спектр наукових галузей знань дозволяє зробити процес навчання ефективним, таким, яке реалізує компетентнісний

підхід і підготовку до вибору відповідного профілю. З одного боку курс «Основи математичної логіки» дозволить поглибити та узагальнити раніше отримані учнем програмні знання з математики, інформатики, допоможе визначити унікальність, високий степінь абстрагування математичних об'єктів (підготовка до математичного профілю), з іншого боку – продемонструє широкі можливості застосування математики в техніці, мистецтві, у практичній діяльності, побуті, застосування математики до аналізу тексту літературних творів, навчить використовувати логіку і здоровий глузд до розв'язування життєвих задач та ситуацій (підготовка до вибору технічного, гуманітарного та інших профілів).

Зміст курсу «Основи математичної логіки» передбачає розв'язування великої кількості логічних задач, оскільки процес розв'язку задачі – це майже мистецтво, навчитися якому можливо за умов постійної практики. Мислення починається тоді, коли є необхідним розв'язати ту чи іншу задачу. Кожна задача обов'язково закінчується питанням, на яке необхідно надати відповідь. Задача пробуджує мислення учня, активує його розумову діяльність. Розв'язування задачі насправді вважається тренуванням розуму. Усі задачі елективного курсу, їх розв'язки та доведення частіше за все не містять громіздких викладок, а кожна попередня задача готує наступну. Задачі підібрано так, щоб виключити повторення, рухатися від простого до складнішого, зберігаючи при цьому цікавість та захоплення.

Отже, програма курсу може бути запропонована для різних груп школярів, у тому разі і тим, хто не має достатньої математичної підготовки.

Список використаних джерел

1. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 10.11.2021).

2. Слепкань З. І. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики. *Математика в школі.* 2018. № 3. С. 7–13.

Ольга ПОПОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Інтеграція України у світовий та європейський освітній простір зумовлюють зростання національної самосвідомості, підвищення вимог до культури стосунків між людьми, громадського інтересу до нормативних статусів мовлення та спілкування. У зв'язку з цим актуальною стає проблема формування професійного мовлення майбутніх учителів загалом і початкової школи зокрема під час здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти як інтегративного показника готовності до педагогічної діяльності, що реалізується в різноманітних соціальних ролях.

Методологічні засади проблематики цієї публікації узгоджуються з концептуальними засадами реформування середньої освіти "Нова українська школа" [4], рекомендаціях втілення Зальзбурзьких принципів [1], інших документах. Так, Державним стандартом початкової освіти та навчальною програмою визначено зміст цього рівня освіти, який ґрунтується на загальнолюдських і національних цінностях та принципах науковості, доступності й перспективності, світського характеру освіти, полікультурності, взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особистості дитини. Навчальні програми побудовано на засадах особистісно зорієнтованої парадигми освіти, системного і компетентнісного підходів, що зумовлює відповідний відбір змісту і чітке визначення результативного складника його засвоєння. З огляду на це підготовка майбутніх учителів початкової школи за освітньо-професійними програмами другого (магістерського) рівня вищої освіти на засадах компетентнісного підходу вимагає певних змін і спрямована на застосування інноваційних технологій навчання та модернізацію традиційних.

Професійне мовлення є важливим складником професіограми педагога. Воно передбачає усвідомлене сприйняття мови як засобу не лише комунікації, а й пізнання, репрезентації (називання) об'єктів дійсності й змісту думки, як способу звернення до адресата, встановлення з ним контакту, вираження волі мовця, почуттів і емоцій, творення образу світу та людини.

Володіння майбутніми вчителями початкової школи професійним мовленням означає «засвоєння професійно зорієнтованого синтезу

граматичних норм і варіантів слововживання, синтаксичних організацій фрази, побудови текстів, що забезпечують мовне (усне й писемне) оформлення процесу і результатів праці у професійній діяльності» [8, с. 45].

У теорії та практиці навчання мови в центрі уваги філософів, соціологів, психологів, психолінгвістів, лінгвістів, педагогів, лінгводидактів були різні аспекти досліджуваної проблеми: теоретичні та методичні основи формування особистості сучасного фахівця (М. Гриньова, Л. Круглова, І. Луцька, В. Маслов, Л. Настенко, Р. Розін, Н. Сердюк, Г. Тарасенко та ін.); дослідження мови як системи мовних явищ, природа мовлення, спілкування і комунікації, сутність комунікативного акту, культури мовлення (С. Абрамович, Б. Антоненко-Давидович, Н. Арутюнова, Н. Бабич, Ф. Бацевич, О. Білецький, І. Білодід, Л. Булаховський, Ф. Буслаєв, І. Вихованець, О. Гвоздєв, Б. Головін, М. Жовтобрюх, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Плющ, В. Русанівський та ін.); лінгводидактичні основи навчання української мови, мовна освіта і мовленнєвий розвиток особистості (З. Бакум, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Попова, О. Семеног, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, М. Стельмахович, І. Хом'як, О. Хорошковська, Г. Шелехова, М. Шкільник, Н. Шкуратяна та ін.). Незважаючи на значну зацікавленість сучасних дослідників проблемою мовленнєвої майстерності, не до кінця з’ясованим залишається питання формування в майбутніх учителів початкової школи професійного мовлення на засадах компетентнісного підходу в умовах магістратури.

Професійне мовлення вчителя початкової школи спрямоване на оптимальне вирішення ним конкретних педагогічних завдань і досягнення методів виховання особистості учня в цілому; є видом діяльності педагога, що знаходить вияв у користуванні мовою в усній і писемній формах. Крім того, педагог має бездоганно володіти нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями, бути готовим використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування. Основою для формування професійного мовлення є відповідна ситуація, а її кінцевим результатом – дискурс.

Здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта за навчальним планом опанували теоретичні знання і виробили практичні вміння й навички лінгвістичного й лінгвометодичного характеру («Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Методика навчання української мови в початковій школі», «Сучасні технології освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі», спецкурс «Професійне мовлення майбутніх учителів початкової школи» тощо). Майбутні вчителі початкової школи мали можливість досить

детально розглянути професійне мовлення як феномен педагогічної діяльності, зокрема його змістовність, доречність, доступність, точність, логічність, виразність тощо.

За освітньо-професійною програмою «013 Початкова освіта» здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти передбачено продовження процесу формування професійного мовлення під час вивчення курсу «Лінгвометодична компетентність майбутніх учителів початкової школи». На нашу думку, на лекціях магістранти мають можливість систематизувати знання про мову, її функції, мовлення і спілкування, які в подальшому стануть основою для вдосконалення професійного мовлення. Крім того, на практичних заняттях у майбутніх учителів початкової школи формується прагнення й потреба в оволодінні механізмами спілкування; моделюванні очікуваної комунікації; розвивається здатність організовувати та керувати цим процесом.

Ми переконані, що така підготовка фахівців початкової освіти вимагає: компетентності, яка передбачає високу наукову і ділову кваліфікацію, виконавську дисципліну; духовного багатства особистості, спроможної нести моральну відповідальність за свою навчальну і виховну діяльність; комунікабельності (висока культура спілкування, уміння вести діалог, дискутувати, забезпечувати позитивний моральний та емоційний настрій у педагогічній взаємодії).

Для нас украй важливо, щоб майбутні педагоги не тільки слухали традиційні лекції, а й співпрацювали з викладачем, висловлювали власні думки, ділилися інформацією. Завдання навчальної дисципліни – розвивати професійне мовлення здобувачів вищої освіти, критичне мислення; формувати вміння аналізувати власне мовлення та висловлювання інших; аргументувати свої думки, змінювати їх, прагнути пошуку правильних рішень тощо.

Доречним є проведення практичних занять у формі проєктів, диспутів, прес-конференцій, де майбутні вчителі початкової школи на засадах компетентнісного підходу моделюють мовленнєві ситуації подальшої професійної діяльності. Відтак ефективне формування професійного мовлення можливе за умови використання активних методів навчання (групова дискусія, розв'язання педагогічних задач, ділові ігри та ін.), за яких посилюється активність, самостійність і творчі задатки майбутніх фахівців. Застосування активних методів навчання допомагає пробуджувати самосвідомість особистості, орієнтує її на самовдосконалення, самореалізацію, самоосвіту, навчання упродовж всього життя.

Отже, сьогодення вимагає створення цілісної лінгводидактичної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи в процесі здобуття вищої освіти, результатом якої є високий рівень сформованості професійного мовлення.

Список використаних джерел

1. Salzburg II recommendations. European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles. 2010 by the european university association. URL: www.eua.be (дата звернення: 10.11.2021).
2. Вашуленко М. С. Мовленнєва підготовка вчителя початкових класів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. УДПУ імені Павла Тичини. Умань : Софія, 2008. Випуск 20. С. 6–12.
3. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
4. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 02.11.2021).
5. Концепція мовної освіти в Україні. URL: http://osvita.ua/files.news/Concept_L_education (дата звернення: 10.11.2012).
6. Нова українська школа: порадник для вчителя /за заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.
7. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 245 с.
8. Професійне мовлення майбутніх учителів початкової школи : навч.-метод. комплекс / упор. Ольга Попова. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2016. 190 с.
9. Сорочан Т. М. Підготовка вчителів до реалізації концепції НУШ. *Методист*. 2018. № 6. С. 4–9.

Ольга РУДЧИК,
кандидатка педагогічних наук,
викладачка спеціальних дисциплін,
КЗ «Жовтоводський фаховий
педагогічний коледж»
Дніпропетровської обласної ради

ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Останнім часом науковці висловлюють думку про те, що найбільш суттєвою характеристикою сучасного світу є глобалізація. Глобалізація – процес прискорення та вдосконалення різноманітних міжнародних потоків товарів та інформації в загальному контексті соціального розвитку [5]. Проте її не слід сприймати як якусь силу, що створює модель

гармонійної світової спільноти, й універсальний процес глобальної інтеграції, за умов якого культури та цивілізації зближаються.

Оскільки значна частина населення світу позбавлена переваг глобалізації, її перебіг є вельми суперечливим, а отже, неоднозначним. Одна з найбільш сутнісних рис глобалізації – перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій.

До серйозних проблем належить перевантаження викладачів закладів вищої освіти, котре в кілька разів перевищує відповідне навантаження викладачів західноєвропейських і американських університетів. Унаслідок цього представникам викладацького складу не залишається часу для проведення наукових досліджень, на які до того ж бракує коштів. Не може влаштовувати й матеріально-технічне та фінансове становище вітчизняної науки.

Протягом останніх десятиріч спостерігається значна активізація міжнародної діяльності у сфері освітніх послуг. Одним із свідчень цього є зростання кількості студентів, які здобувають вищу освіту за кордоном. Серйозною проблемою постає матеріальна підтримка тих студентів, які вступили на платне навчання і мають проблеми з подальшим фінансовим забезпеченням. Радикальним вирішенням цієї проблеми може стати кредитування для отримання вищої освіти.

Під час глобалізації простежується тенденція зближення народів у культурному плані, що сприяє утвердженню культурної одноманітності, тоді як багатоманітність відступає на задній план. Прогресуюча культурна глобалізація робить виклик усій системі вищої освіти. Останніми роками вища освіта дедалі частіше розглядається як товар і її комерціалізація виходить на рівень світового ринку [4].

Особливу загрозу для національних систем вищої освіти становить поява освітніх провайдерів. В економічно слаборозвинених країнах ця тенденція збільшує «відтік інтелекту» за кордон. У результаті потоки іммігрції здібної молоді збільшуватимуться.

Поза сумнівом, думка щодо негативних наслідків швидкого розширення системи вищої освіти є обґрунтованою. Так, близько 85% випускників українських шкіл відразу після закінчення школи вступають до закладів вищої освіти. Водночас відзначається брак фахівців робітничих спеціальностей, зокрема, у металургійній, машинобудівній, хімічній промисловості та у будівельній галузі. Зазначений показник вступу випускників українських середніх шкіл до закладів вищої освіти справді є дуже високим за світовими стандартами. Для порівняння: 2012 року у США до закладів вищої освіти вступили близько 66% випускників середніх шкіл [3].

Одна з найбільш значущих відмінностей системи вищої освіти України полягає у значно нижчих, ніж у розвинутих країнах, абсолютних показниках фінансування. При цьому понад 90% державних інвестицій в галузь освіти в Україні спрямовується на утримання – заробітну плату,

сплату комунальних послуг, харчування та ін. [2], тобто переважна частина коштів, що витрачаються на систему освіти, йде на підтримання поточного стану, а не на розвиток.

Серед причин високих темпів зростання глобальної системи освіти фахівці називають збільшення кількості дорослих, що отримують додаткову освіту в тій чи тій формі, та стрімке впровадження інформаційних технологій у навчальний процес (дистанційні курси, електронні підручники, навчальні програми, системи електронного управління навчанням тощо) [1].

Отже, вища освіта в добу глобалізації є фактором соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки. Тому варто підходити до неї як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми.

Список використаних джерел

1. Воронов В. С. Вища освіта та економічні науки. Луганськ : ЛНУ, 2004. 60 с.

2. Гончарук Н. Т. Формування й реалізація державної кадрової політики в установах, організаціях і на підприємствах аграрного сектора економіки України : автореф. дис. … канд. наук з держ. упр. : 25.00.03. Київ, 2002. 20 с.

3. Дудка Н. И. Высшая школа Украины: стратегия управления и проблемы реформирования. Харьков : Основа, 2002. 272 с.

4. Болонський процес. Документи і матеріали / за ред. С. І. Юрія. Тернопіль : Економічна думка, 2006. 136 с.

5. Фініков Т. В., Шаров О. І. Вища освіта в Україні: ліцензування та акредитація : аналіт. дослідж. Київ : Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні, 2003. 68 с.

Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

На етапі розвитку сучасного суспільства особливої актуальності набуває проблема удосконалення освіти, спрямованої на гуманізацію та демократизацію, створення більших можливостей для розкриття потенціалу особистості, її талантів, становлення самосвідомості, самореалізації. Виконання цього стратегічного завдання зумовлено

глибинними змінами в структурі освіти та необхідністю інтеграції в європейський освітній простір.

Реформування освіти висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутнього педагога, який працюватиме вже в інших умовах, реалізовуючи інші завдання, спиратиметься на інші засади організації освітньої діяльності в новій українській школі. Різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя є предметом досліджень багатьох учених. Так, науковці розглядають методологічні та методичні основи підготовки педагога (С. Луговий, А. Мороз, О. Пєхота, В. Прокопенко та ін.); становлення професійної позиції вчителя, його компетентності (В. Курлянд, В. Семиченко, Л. Красовська, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (І. Зязюн, Л. Карамушки, Л. Коваль та ін.). Разом з тим проблема підготовки вчителя залишається однією з актуальних саме у зв'язку з реформуванням середньої освіти в Україні, в якій першою ланкою є початкова школа, а тому особливий виклик стоїть, перш за все, перед учителем початкової школи.

Сучасна система професійної підготовки фахівця в закладах вищої освіти сьогодні має не просто розвивати інтелект студента, підвищувати його пізнавальні можливості, вона має практично орієнтувати його на професійну діяльність: керувати увагою і діями, формуючи навички самостійного навчання і розвитку, розвиваючи їх інноваційний і креативний потенціал.

Одним із важливих напрямів, який дозволить підготувати саме такого фахівця є поступове переорієнтування освітнього процесу зі знаннєво зорієнтованої моделі професійної підготовки майбутніх фахівців на особистісно зорієнтовану, яка передбачає організацію навчального процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, коли кожен з учасників навчально-виховного процесу сприймається як неповторна індивідуальність із властивими їй інтересами, власною системою ціннісних орієнтирів. У майбутнього педагога відповідно формуватиметься здатність не лише навчати, але й всебічно розвивати особистість, яка має власну активну життєву позицію, орієнтовану на сучасні демократичні цінності.

Саме тому заклади вищої освіти спрямовують свою діяльність, перш за все, на теоретичну та методичну забезпеченість процесу, в якому важливе значення мають загальні тенденції професійної освіти: індивідуалізація, фундаменталізація, гуманітаризація та диференціація освітнього процесу. Такий підхід до підготовки майбутнього вчителя початкової школи дозволить формувати його як суб'єкта педагогічної взаємодії, який зможе здійснювати науково обґрунтоване керівництво розвитку молодшого школяра відповідно до вимог нової української школи. У цьому контексті професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи ми розглядаємо як багатоаспектний керований процес,

який включає такі компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, організаційно-технологічний і рефлексивний.

Провідним компонентом професійної підготовки є саме *мотиваційно-цільовий,* бо від того, наскільки майбутній фахівець зорієнтований на подальшу роботу щодо самовдосконалення, залежить його спрямованість на опанування сучасними теоретичними й методичними знаннями та професійними уміннями, необхідними для реалізації концепції НУШ. Саме тому ми у своїй роботі прагнемо цілеспрямовано ознайомлювати майбутніх педагогів із концептуальними засадами реформування початкової школи, створювати умови для опанування основними професійними *компетенціями* та забезпечувати розкриття творчого потенціалу студентів.

Реалізація змістового компонента професійної підготовки фахівця характеризується накопиченням інформації про різні аспекти модернізації початкової школи: підтримка гуманізації освіти, ідеї дитиноцентризму в навчанні, осучаснення та оздоровлення освітнього середовища, технологічність методик навчання, моніторинговий супровід освітнього процесу, впровадження інтерактивних методів навчання, виховання та розвиток молодших школярів.

Рівень сформованості змістового компонента є важливим у структурі готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності і, на нашу думку, залежить від удосконалення *організаційно-технологічного та рефлексивного компонентів*. Ми переконані, що однією з плідних ідей оновлення вищої освіти має стати перехід до нових форм організації навчального процесу. У вузівському навчанні й дотепер лекції переважають, практичні заняття проводяться, на жаль, з усією групою, контроль за самостійною роботою на заліках та іспитах частіше спрямований на відтворення знань, на державному іспиті не завжди перевіряється рівень сформованості професійних компетенцій, а, як правило, пам'ять студента та його вміння відтворювати прочитане (або почуте). Зрозуміло, що за таких умов неможливо забезпечити якісну освіту вчителя, у якій переважатиме готовність використовувати отриману інформацію на практиці. Саме тому необхідно навчальний процес у закладах вищої освіти перебудовувати на компетентнісну професійну освіту. Відповідно до цього в нашому досвіді особлива увага приділяється проведенню різноманітних проблемних лекцій: лекції-презентації, дискусії, провокації, бінарні та інші. На заняттях вирішуються проблемні питання, використовуються презентації, підготовлені студентами тощо. Особливого значення в цьому контексті мають семінарські, практичні заняття в таких формах: круглий стіл, науково-практична конференція, диспути, дискусії, тренінги тощо. Самоаналіз засвідчив, що використання в освітньому процесі вищої школи рольових і ділових ігор, кейс-методу, проведення семінарів-практикумів, майстер-

класів сприяє розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Ураховуючи сучасні вимоги до *організаційно-технологічного* компонента, створюємо умови для розвитку активності, самостійності, творчості здобувачів вищої освіти. Така робота потребує удосконалення вміння орієнтуватися в різноманітті інформації, критично мислити, проявляти комунікативну компетентність, формувати прагнення толерантно та безконфліктно вирішувати проблемні ситуації. Виконання практичних дій дозволяє студентам чітко розуміти, як саме методичні знання вони зможуть використати у своїй майбутній професійній діяльності.

Отже, перебудова змісту, форм і технологій навчання в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволить їм у майбутньому ефективно реалізувати основні ідеї концепції НУШ. В основі цього процесу важливе значення має *орієнтація* студентів на подальшу професійну діяльність, *ознайомлення* їх із новими ідеями в освіті, із змістом педагогічної діяльності, відповідно до вимог сучасного суспільства, *готовність формувати* індивідуально-творчий стиль та *здійснювати* рефлексивний контроль над процесом і результатом власного професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Гриневич Л. Неможливо навчати сучасних дітей так, як навчали нас. URL: https://life.pravda.com.ua/society/2016/08/4/216010/ (дата звернення: 10.10.2021).
2. Калита Н. Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. URL: https://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/014-38.pdf (дата звернення: 10.10.2021).
3. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб’єкт педагогічної взаємодії : підготовка до співпраці з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 304 с.
4. Стрілець С. І. Оновлення підготовки майбутніх учителів початкових класів: актуальні тенденції та перспективи. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/VchdpuP_2013_111_76.pdf (дата звернення: 10.10.2021).

Lilia JAROSZCZUK,
dr. hab, docent katedry pedagogiki,
Berdiański Narodowy
Uniwersytet Pedagogiczny

GRA DYDACTYCZNA JAKO METODA NAUCZANIA W SZKOLE PODSTATOWEJ

Metoda – jest to systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do zalozonego wyniku. Na dany sposob postępowania skladają się czynności myślowe i praktyczne odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności. W praktyce szkolnej natomiast mamy do czynienia z metodami nauczania. Poprzez pojęcie «metoda nauczania» rozumieć należy wypróbowany układ czynności nauczycieli i uczniów systematycznie i świadomie stosowany w celu spowodowania założonych zmian w osobowości.

Niezwykle ciekawy podział metod nauczania, którego podstawą jest koncepcja ksztalcenia ogólnego przedstawił W. Okoń. Dokonany przez niego podział metod nauczania uwzględnia wiele kryteriów, wśród których za najważniejsze uważa się: stopień aktywności, oddziaływanie na narządy zmysłów, źrodło wiedzy.

Przy uwzględnieniu powyższych kryteriów wyodrębnione zostały cztery grupy metod. Każdej z powyższych metod odpowiadają właściwe rodzaje uczenia się. Przy stosowaniu metod podających następuje uczenie się poprzez przyswajanie. Dla metod problemowych charakterystyczne jest uczenie się poprzez odkrywanie. Natomiast w metodzie waloryzacyjnej następuje uczenie się przez przeżywanie. W metodzie praktycznej natomiast uczenie się przez działanie.

Postęp cywilizacyjny i rozwój ludzkości przyczynił się do znacznych zmian w sposobie funkcjonowania szkoły, w tym również w sposobie nauczania i uczeniasię. Nowe stawiane przed szkolnictwem zadania spowodowały znaczny postęp w zakresie metodyki nauczania.

Proponowane nowe metody nauczania coraz mocniej akcentują podmiotowość uczącego się, natomiast rola nauczyciela sprowadza się do organizowania procesu. Nauczyciel nie stanowi centralnej postaci tego procesu, a tylko jest on przewodnikiem, ukazującym nowe sposoby, nowe metody poznawania.

Zmiany, które zaszły w metodyce nauczania znalazły swoje odzwierciedlenie w powstaniu nowych metod nauczania. Największy postęp w rozwoju metod nauczania nastąpił w zakresie metod nauczania problemowego.

Przy omawianiu metod problemowych naukowcy coraz częściej używają pojęcia strategia nauczania problemowego. A dotychczas stosowana metoda problemowa jest obecnie całym systemem nowych koncepcji rozwiązywania problemów.

Do metod aktywizujących, realizujących powyższe założenia należą metoda przypadków, metoda sytuacyjna, inscenizacja, gry dydaktyczne i dyskusja.

Spośród wymienionych metod na szczególną uwagę z racji swej obudowy dydaktycznej zasługują: gry dydaktyczne i dyskusja dydaktyczna. Scharakteryzuję metodę gry, aby ukazac ich walory dydaktyczne.

Metoda gier dydaktycznych jest metodą opartą na grze, czyli zabawi, prowadzonej według ściśle określonych zasad postępowania zwanych regułam. Jest to celowo organizowana, czy też aranżowana sytuacja, oparta na opisie faktów i procesów, w której osoby uczące się konkurują ze sobą w ramach określonych reguł gry. Gry dydaktyczne w/g cytowanego wcześniej F. Szloska dzielą się na : symulacyjne, decyzyjne i psychologiczne.

W nauczaniu, szczególnie przydatne są: gry symulacyjne i gry decyzyjne, ponieważ w podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu problemów w dużym stopniu odwołują się do rzeczywistości i realiów świata dziecka. Występują jednak między nimi istotne różnice.

Gry symulacyjne – są to gry, w których działanie skierowane jest na rozwiązywanie problemu wziętego z rzeczywistosci, lecz przedstawionego w jej modelu. Model w tej grze może, symulować rzeczywiste zdarzenie historyczne, zachowania ludzkie, zjawiska przyrody czy też urządzenia techniczne.

Gry decyzyjne – służą rozwijaniu umiejętności dokonywania wyboru i podejmowania decyzji z pełną świadomością skutków, które ta decyzja może przynieść. W tym celu często podczas tego typu gier prowadzony jest graficzny zapis analizy procesu decyzji zwany „ drzewem decyzyjnym".

Taka graficzna ilustracja pozwala zauważac uczniom związki jakie zachodzą, między różnymi możliwościami rozwiązań omawianego problemu. Ukazuje także konsekwencje tych rozwiązań oraz wartości uznawane przez osobę podejmującą decyzję, lub oceniającą decyzję juz podjętą.

Dlaczego warto korzystać z gier dydaktycznych?

- Gry w edukacji są okazją do stworzenia takich sytuacji dydaktycznych, które kojarzone są z zabawą a nie z nauką.
- Uczniowie czują się bezpiecznie, bo nie są odpytywani, rzadko odnoszą porażki, a przy tym czerpią radość z funkcjonowania w grupie.
- Kolorowe rekwizyty, czasami przedmioty codziennego użytku, plansze, a nawet zabawki sprawiają, że dziecko chętniej przystępuje do pokonywania trudności, które za chwilę przed nim postawimy. Tylko nauczyciel wykorzystujący na zajęciach gry, tak naprawdę widzi te przedmioty nieco inaczej niż uczniowie. Dla niego są to przede wszystkim środki dydaktyczne, które nie służą do zabawy czy do urozmaicenia procesu nauczania, ale pomagają w samodzielnym uczeniu się i utrwalaniu wiadomości i umiejętności, nie tylko matematycznych.
- Gry dydaktyczne to ćwiczenia i zadania, ale też emocje. Wszyscy uczniowie mogą osiągnąć sukces, nie tylko ci uzdolnieni, zwłaszcza jeżeli gra

przebiega w grupach lub w parach. Dzieci są więc zmotywowane do podejmowania wysiłku.

- Przy stosowaniu tradycyjnych metod uczniowie słabsi często zniechęcają się podczas rozwiązywania zadań, a ci zdolni – nudzą. Indywidualizacja procesu nauczania wcale nie jest taka łatwa. Dzieci, które szybko pracują, zaburzają często rytm lekcji, ponieważ oczekują coraz to nowych wyzwań. Obie grupy potrzebują w zasadzie osobnej stymulacji, metody, która zapewniałaby zróżnicowanie wymagań. Takim stymulantem i metodą rozwiązującą problem ze zróżnicowaniem pracy na lekcji, jest właśnie zastosowanie gier dydaktycznych.
- Wszystkie dzieci mają szansę pracować w swoim tempie, a dzięki współpracy w grupie, ustalenie rozwiązania staje się prostsze. Wymaga jednak od uczniów wspólnego działania, bo w przeciwnym wypadku nikt nie osiągnie sukcesu.

O czym należy pamiętać planując grę dydaktyczną?

Gry powinny mieć jasny cel dydaktyczny. Mogą wprowadzać nowe wiadomości i umiejętności lub mieć aspekt utrwalający. Jednocześnie należałoby zadbać o ich atrakcyjność.

Gry dydaktyczne należy dostosować do wieku i możliwości naszych uczniów. Zbyt łatwe nie będą budzić zainteresowania, a zbyt trudne – zniechęcają. Należy zwrócić uwagę również na długość rozgrywki.

Dzieci nie powinny czuć się zmuszane do gry. Warto zadbać o to, by nikt nie czuł się dyskryminowany.

Zasady powinny być jasne dla wszystkich i bezwzględnie przestrzegane. Jeśli zasady są skomplikowane możemy pokusić się o rozgrywkę pokazową.

Gry powinny być rozgrywane do końca. Możemy zaplanować rewanż.

Grupy, w których rozgrywane są gry, nie powinny być przypadkowe. Nie powinniśmy dzieciom pozwolić na swobodny dobór ich członków, bo bez wątpienia część uczniów będzie dyskryminowana. Naszym celem jest przecież wyrównywanie różnic „w górę".

Rozgrywki warto stosować również w parach. Gracze są wówczas bardziej zaangażowani, mniej anonimowi, szybciej się ze sobą dogadują i podejmują działanie. Znacząco więc poprawia się kreatywność i stan aktywności uczniów.

Gry dydaktyczne oprócz aspektu edukacyjnego, bardzo mocno sprzyjają rozwijaniu odporności emocjonalnej. Ważne jest więc, aby ta metoda nie była stosowana od czasu do czasu, ale na stałe zagościła na naszych lekcjach. Będziemy mogli kształtować w ten sposób:

- przyjmowanie porażki z godnością;
- wspólne dochodzenie do wyznaczonych celów;
- umiejętność negocjacji i zawierania kompromisów;
- wzmacnianie potencjału twórczego;
- wytrwałe realizowanie pomysłów;
- trafne przewidywanie efektów;

- umiejętność modyfikowania metod i celów w zależności od uzyskiwanych rezultatów;
- umiejętność doboru zainteresowań, nie tylko z dziedzin proponowanych na lekcjach.

Wykorzystując gry dydaktyczne jako metodę aktywizującą możemy wybrać gry tradycyjne, ale coraz powszechniej wkraczają do naszych sal lekcyjnych programy i aplikacje multimedialne. Dzięki tym programom oraz różnego typu generatorom, przygotowanie gier z coraz to nowymi zestawami zadań, stało się proste. Przy tym zastosowanie multimedialnych gier dydaktycznych daje możliwość wykonania większej ilości zadań, pozwala na kontrolę przebiegu jego rozwiązywania oraz ułatwia sprawdzenie poprawności rozwiązania. Gry dydaktyczne możemy też stosować w zgrywalizowanych zajęciach.

Spis wykorzystanej literatury

1. Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Bydgoszcz : Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, 2015. S. 20.
2. Sawicki J. P. Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady. Warszawa, 2014. S. 55–70.

Юлія КОНДРАТЕНКО,
аспірантка, Бердянський державний педагогічний університет,
НДІ провідництва в освіті

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОВІДНИЦЬКИХ ФУНКЦІЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Шлях європейської та глобальної інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність реформаційних процесів в освітній галузі, спрямованих на досягнення найбільш ефективних освітніх зразків. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті [2] заклала підвалини нової парадигми – орієнтацію на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність в європейському та світовому просторах. У цьому стратегічному документі визначено і нову модель управління освітою, яка має стати відкритою і демократичною, спрямованою на розвиток самостійності та самодостатності особистості, її творчої активності з метою зміцнення демократичних основ громадянського суспільства. Така позиція потребує від сучасної освіти серйозних реформаційних кроків щодо оновлення механізмів управлінської діяльності. В. Луговий зазначає: «…управління освітою – це

цілеспрямована зміна її стану. Ефективне і результативне управління потребує знання природи об'єкта управління, наявності відповідної інформації для прийняття управлінських рішень, механізмів та ресурсів їх реалізації» [1].

Уперше конотація концепту управління розвитком використали М. Поташник та В. Лазарєв у праці «Управление развитием школы» (1995). Цю проблему вони розуміли як «частину здійснюваної управлінської діяльності, у якій засобами планування, організації, керівництва та контролю процесів розробки та засвоєння новітнього забезпечується цілеспрямованість та організація діяльності колективу та отримання якісно нових результатів». Вони наголошували на тому, що управління розвитком може здійснюватися на основі різних підходів, які відрізняються за певними признаками: за суб'єктом розвитку, за орієнтацією на процес чи результат, за інтегрованістю управління. Тобто при цільовому управлінні розвитком спочатку визначається кінцевий бажаний результат, а потім вже розробляється нововведення, яке дозволяє його отримати [5].

Дослідивши стан сучасної освіти та загальноприйняту практику, можна стверджувати, що наразі ми спостерігаємо кризу сформованості належного рівня управлінської компетентності. Посаду керівника закладів освіти займають особи, які не мають належної професійної освіти. Сучасний управлінець потребує належного рівня сформованості професійно важливих якостей як складової його професійної компетентності. Це зумовлює пошуки раціональної, індивідуально-адаптованої технології управління. Велика роль у цьому належить ідеї «провідництва».

Проблема провідництва в освіті є малодослідженою. Вона започаткована в наукових працях В. Крижка, С. Клепка, Г. Луценка, О. Старокожко, Т. Серджіованні, Г. Юкла, М. Фуллана. Основна місія просвітницької діяльності – підвищення рівня загальної культури і соціальної активності населення. Разом із тим є думка, що провідництво – це креативна позапарадигмальна діяльність суб'єкта (суб'єктів) освітньої системи з розширення її теоретичного та прикладного поля на основі унікального авторського бачення усвідомлених перспектив, що лежать за межами існуючої нормативної реальності. Природа його утаємничена [3].

З позицій синергетичного підходу сучасна освітня теорія та педагогічна практика повинні враховувати, що складним системам (складно організованим) не можна диктувати, нав'язувати шляхи подальшого розвитку. Важливіше зрозуміти, як сприяти власною діяльністю їх еволюції і виводити системи на траєкторії, адекватні їх внутрішній структурі. Так, можна з впевненістю стверджувати, що особливістю цілісної сутності освітнього процесу (саме як цілісності) є неперервна еволюція, або *саморозвиток* на принципах самоорганізації [4].

Саморозвиток пов'язаний із самовихованням особистості, що виступає вищою формою розвитку особистості, її духовного саморуху. Саморозвиток успішного керівника – визначальна потреба розвитку будь-якої організації [4].

Концепція провідництва виступає як методологічний регулятив управлінської науки та інноваційної практики в царині освіти України. Технологія навчання провідництву ще в стадії доопрацювання, вона ґрунтується на принципах цілеспрямованості, системності, послідовності, гуманістичної та професійної спрямованості, єдності управлінської і загальнолюдської культури, опори на індивідуальні особливості керівників та майбутніх керівників закладів освіти.

Рефлексія практики підготовки менеджерів освіти дозволяє вийти на інноваційне бачення шляхів посилення ефективності та готовності менеджерів для забезпечення прогресу національної освіти. Так, перш за все, майбутні керівники закладів освіти в процесі оволодіння освітньо-професійними програмами 011 Освітні, педагогічні науки та 073 Управління закладом освіти повинні чітко визначитися в основних концептах управління (менеджмент, адміністрування, директорство, дорадництво). Це буде визначати їх майбутній стиль управлінської місії.

Актуальність ключових компетенцій керівника «провідника» обумовлена тими функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожного колективу. Так, керівник-провідник закладу освіти повинен володіти умінням варіативного моделювання й обґрунтованого прогнозування управлінсько-педагогічних ситуацій.

Також освітньо-професійні програми підготовки керівників закладів освіти необхідно спрямувати на розвиток успішної компетентності управлінської комунікації. Комунікативна компетентність спрямовується на вербальні технології управління колективами освітніх установ.

Лише синтезуючи сучасну освітянську практику, психолого-педагогічний супровід й дидактичне забезпечення ми зможемо отримати нову генерацію управлінців – провідників освіти, спроможних здійснити кардинальні зміни в характері управління освітою.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти України. *Освіта України.* 2002. №33. С. 4–6.

3. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності : кол. моногр. / за заг. ред. І. Богданова ; передмова В. Андрущенка. Київ : Освіта України, 2017. 368 с.

4. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.

5. Управление развитием школы : пособие для рук. образоват. учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. Москва : Новая школа, 1995. 464 с.

Ганна КОСТЕНКО,
учителька ЗЗСО № 11 м. Бердянськ,
Олена ГОЛУБ,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ В ГРУПАХ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

На сучасному етапі становлення Нової української школи актуальними стають проблеми: визначення виховного потенціалу роботи груп продовженого дня щодо розвитку особистості учнів молодшого шкільного віку, створення виховного простору ГПД (це не тільки саме середовище, у якому опиняються молодші школярі після уроків, а і спеціально організований спосіб життя дітей у даному середовищі: їхня діяльність, відносини, події, які з ними відбуваються).

Головним завданням вихователя ГПД є створення умов для всебічного розвитку особистості учня молодшого шкільного віку. Зазначимо, що від компетентності вихователя залежить психологічний клімат у групі продовженого дня, характер взаємодії вихованців між собою, формування вищої форми спілкування – особистісно-орієнтованої, яка призводить до перебудови в усій складній системі різноманітних видів активності дитини. Для неї характерні: потреба у взаєморозумінні і співпереживанні; особистісні мотиви; мовленнєві засоби спілкування [6, с. 65]. Таке спілкування потребує певного рівня внутрішньо детермінованої активності особистості, за якого учні не йдуть за обставинами, а здатні самі створювати ці обставини, виробляти свою стратегію і свідомо вдосконалюватися.

Аналіз наукових пошуків (А. Бондар, А. Гордін, П. Гранкін, Г. Дмитрів, Л. Добровольська, В. Дубровський, О. Калітовська Б. Кобзар, В. Коваленко, В. Коротов, Т. Крапіневич, З. Морозова, К. Присяжнюк, О. Овчиннікова, М. Скаткін, Т. Рабченюк, В. Чорновіл, В. Чубенко, Н. Яремчук та ін.) та власного педагогічного досвіду дозволяє визначити педагогічні умови формування особистісно-орієнтованого спілкування в учнів, які відвідують групи продовженого дня, а саме:

– для формування особистісно-орієнтованого спілкування у вихованців ГПД важливо, щоб внутрішній світ дитини був переважно наповнений не образами предметів, а образами людей. А це можливо за умови правильного спілкування вихованця з дорослими, оскільки механізми дії у внутрішньому плані з’являються раніше в спілкуванні з образами людей і лише згодом поширюються на взаємодію дитини з предметним світом. Тому позаурочна виховна діяльність у ГПД має забезпечити учневі широкий вибір різноманітних виховних заходів, занять у гуртках під керівництвом кваліфікованих спеціалістів і створити відповідні можливості для гуманізації взаємодії «вихователь-вихованець», що позитивно вплине на формування особистісно-орієнтованого виховання [1, 2, 3, 4, 5];

– педагогічна взаємодія вихователя ГПД і молодшого школяра («вихователь-вихованець») має бути зорієнтована на реалізацію спільно вироблених цілей і завдань (цілі виховання визначаються на основі інтеграції потреб, інтересів і цілей вихователя й учня: вихователь має отримувати зворотний зв'язок при проведенні будь-якого заняття (самопідготовка, екскурсія, гра), має розкривати дітям перед початком заняття його мету в доступній для них формі, а після закінчення заняття має провести рефлексію, має ознайомити дітей з темою наступного заняття і обов'язково запитати їх, чому вони хотіли б навчитися на наступному занятті, що від нього чекають);

– вихователь має забезпечити суб'єктність позиції молодшого школяра в педагогічній взаємодії в групі (педагог ініціює в вихованця роль «вихователя», тим самим при взаємодії і вихователь, і вихованець усувають свою рольову протилежність);

– взаємини «вихователь-вихованець» базуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, що реалізується на основі наступних принципах: безумовне прийняття, розуміння і підтримка дитини вихователем (вихователь природний у взаємодії з вихованцями, приймає своїх вихованців такими, якими вони є в реальності; у взаємодії вихователь виключає будь-які форми насильства по відношенню до вихованця, орієнтуючись на створення позитивного емоційного фону, на встановлення відносин взаємної довіри, діє на основі емпатійного сприйняття школяра), визначення зростання кожної дитини на прикладі його власних досягнень (створюються умови для самоконтролю і самооцінки вихованцем його власних досягнень шляхом передачі контролюючих операцій самому вихованцю; виділення вихователем в оцінці діяльності молодшого школяра найбільш вдалих моментів у порівнянні з раніше виконаним подібним завданням), визнання права вихованця на помилку (оцінювання вихователем вчинків вихованця, а не його особистості);

– вихователь ГПД має здатність бути фасилітатором (змінювати психологічний клімат в групі; створювати ситуацію успіху; вирішувати

конфлікти конструктивним способом; сприймати ситуації, що здавалися конфліктними, як цікаві практичні завдання, що вимагають грамотного рішення);

– вихователь має досягти позитивної відкритості до дітей і своєї особистості (приймає дитину з опорою на позитивні властивості та якості, вірою в можливості дитини проявити і розкрити себе в тій чи іншій сфері життєдіяльності);

– вихователь здійснює психотерапевтичну функцію в спілкуванні з вихованцями шляхом організації спеціально підібраних ігор та ігрових занять, що сприяють зниженню емоційної і м'язової напруженості, формуванню емпатії, комунікативних навичок.

Отже, групи продовженого дня мають потужний виховний потенціал щодо всебічного розвитку особистості вихованця та формування у нього найвищої форми спілкування – особистісно-орієнтованого.

Список використаних джерел

1. Добровольська Л., Чорновіл В. Формування компетентностей молодших школярів у групі продовженого дня : навч.-метод. посіб. Черкаси : Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2016. 124 с.
2. Дубровський В. Л. Група продовженого дня як одна із форм становлення особистості учня у початковій школі. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки* : зб. наук. пр. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. № 2. С. 65–70.
3. Крапіневич Т. В. Група подовженого дня: територія НУШ: організована діяльність молодших школярів у ГПД, формування ключових компетентностей, необхідних для життя. *Вихователю ГПД*. 2019. № 4. С. 2–7.
4. Нова українська школа: порадник вихователю групи продовженого дня у закладах загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. / Г. І. Дмитрів та ін. Львів : Світ, 2019. 224 с.
5. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. для вчителів / автори-упоряд. : В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків : Ранок, 2018. 496 с.
6. Смирнова Е. О. Детская психология : учебник. Москва : КНОРУС, 2016. 280 с.

Олена ДІМІТРОВА,
учителька початкової школи
ІІ категорії,
Бердянська гімназія №1 «Надія»

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь. Професійна підготовленість – оптимальний результат професійної підготовки та освіти особистості. Інші джерела стверджують, що професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною до виконання визначеної професійної діяльності і прагне її виконувати. Деякі вчені розуміють професійну готовність спеціаліста як інтегральне утворення на основі потреб і здатностей, які характеризуються соціально нормативним рівнем перетворень суспільних відношень у професійній сфері діяльності в систему функцій суб'єкта цієї діяльності та визначає її результативність.

Готовність до педагогічної діяльності як інтегративна якість особистості вчителя почала активно досліджуватись у радянській педагогіці у 70-х роках ХХ ст. Наприкінці 80-х років ХХ ст. предметом досліджень радянських учених стає готовність у різних сферах педагогічної діяльності. У другій половині ХХ століття проблема готовності стала предметом розгляду у вітчизняній педагогічній науці і була представлена, насамперед, працями К. Дурай-Новакової, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Мороза, В. Сластьоніна, А. Щербакова та ін.

Сучасні науковці, розглядаючи готовність до педагогічної діяльності з позицій особистісного підходу розуміють її: як нове утворення майбутнього педагога, яке є фундаментом його професійної компетенції; як забезпечення високих результатів педагогічної роботи, що є якістю особистості вчителя; як «інтегративне особистісне утворення, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності педагогів» (Л. Кондрашова) [3].

М. Дьяченко та Л. Кандибович визначають готовність як вибіркову, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності; така активність виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [3]. У межах цього теоретичного підходу мають значення план, установки, моделі майбутньої професійної діяльності. У такому разі формування готовності визначається як процес вироблення майбутнім педагогом моделі майбутньої професійної

діяльності залежно від отриманих у ході професійної підготовки знань, умінь, навичок і сформованого рівня компетентності.

У межах педагогічного підходу готовність визначається як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального замовлення. У контексті професійно-педагогічного підходу готовність визначається як характеристика результативності процесу професійної підготовки спеціалістів різних галузей знань.

Отже, можна виділити два головні аспекти проблеми готовності: 1) готовність до професійної діяльності і сама професійна діяльність є прямо зумовленими феноменами; 2) процесом формування готовності до професійної діяльності можна цілеспрямовано керувати, якщо доцільно встановлені фактори й педагогічні умови, дидактичні й виховні засоби формування професійної готовності [4].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив Н. Щербі виокремити два основних підходи до розуміння поняття «готовність»:

а) функціонально-психологічний, що розглядає готовність як тимчасовий активнодіяльнісний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізацію сил, що є умовою успішного виконання діяльності (Є. Кузьмін, В. Ядов та ін.);

б) особистісний (особистісно орієнтований), з позиції якого готовність – це стійка характеристика особистості, складне особистісне утворення, багатопланова і багаторівнева структура якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному суб'єкту успішно виконувати діяльність (К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін та ін.) [11].

Дослідниками встановлено співіснування різноманітних підходів до визначення структури готовності до професійної діяльності: загальнотеоретичний і професіографічний. До загальнотеоретичного рівня аналізу віднесено розгляд готовності до діяльності з позицій психології праці. У його межах вважається, що структурні компоненти є універсальними і не залежать від особливостей конкретної професії. До професіографічного рівня аналізу структури готовності до професійної педагогічної діяльності можна віднести такий науковий підхід, при якому структурні компоненти однозначно виводяться з професіограми [3]. Обидва підходи не є взаємовиключними, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен як складне і багатогранне явище. Доведено, що сутність готовності особистості до педагогічної діяльності виражається в діалектичній єдності всіх її структурних компонентів, властивостей, зв’язків і відносин [3].

Узагальнюючи підходи вчених до готовності як результату професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя С. Ратовська зазначає, що готовність є цілісним стійким утворенням і, на думку А. Линенка, О. Пєхоти, С. Сисоєвої та ін., має ряд специфічних якостей:

ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; є динамічною, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів [8].

Ураховуючи вищезазначене погоджуємося з думкою, що «готовність учителя до професійної діяльності» можна визначити як цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, центральним ядром якого є освоєні цінності вчительської професії, яке ґрунтується на засвоєних професійно значимих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях, забезпечує йому здатність успішно адаптуватись до виконання професійно-педагогічних функцій та є передумовою подальшого фахового розвитку [11].

Відповідно до представленого розуміння готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності необхідно розглянути її сутність щодо розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи.

Своєю манерою слухати, відповідати, пояснювати, задавати питання, умінням включати інших до діалогу вчитель опосередковано наводить дітям зразки комунікацій. Він також стимулює критичне мислення, задаючи дітям питання на зразок: «Як ви думаєте, чому це відбулося?», «Що ще можна було б використати або зробити?» і т. п. Діти дуже сприйнятливі до таких прийомів і швидко починають самостійно користуватися ними у процесі навчання.

Наявність розвинутих організаторських здібностей є обов'язковою якістю педагога, який працює з обдарованими дітьми. Він має витрачати достатньо на планування, збір матеріалів і створення сприятливої атмосфери у класі, яка була б привабливою для дітей і стимулювала творчі здібності школярів.

Будучи вільним у виборі методики викладання, вчитель у системі діяльності «Вільного класу» спроможний стимулювати і спрямовувати природну цікавість, допитливість, винахідливість, самостійність, інтелектуальні і творчі здібності обдарованої дитини [7, с. 212–213].

В Україні проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями набула актуальності лише в останнє десятиліття. Однак, не зважаючи на це, вона набуває все більшої актуальності, про що свідчать і відповідні дисертаційні дослідження. На жаль, їх ще не так багато, однак той факт, що даною проблемою зацікавилися науковці, свідчить про зростаючу увагу держави до навчання і виховання обдарованих дітей та молоді. Серед останніх дисертацій у галузі педагогіки, соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології варто назвати роботи українських учених Н. Завгородньої «Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» [4], М. Федорова «Педагогічні

умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми» [10], російських дослідників М. Біржевої «Організаційно-педагогічні умови навчання і розвитку інтелектуально обдарованих учнів у початковій школі» [2], Г. Тарасової «Організаційно-педагогічні умови розвитку готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми» [9], польського науковця Е. Лодзіньської «Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4–8 класів (на матеріалі польської школи») [5] та ін.

Зокрема, Н. Завгородньою зазначається, що успішне вирішення завдань навчання і виховання обдарованих дітей безпосередньо пов’язане з проблемою вдосконалення підготовки вчителів, формування їхньої професійно-педагогічної майстерності [4, с. 10]. Тому автором розроблено та запроваджено модель практичної підготовки студентів класичного університету до роботи з обдарованими учнями (складання планів роботи, навчальних занять, розробка форм і методів контролю), зокрема, запропоновано спецкурс «Обдаровані учні та особливості їх навчання і виховання» [4, с. 13].

У дослідженні проблеми обдарованості Г. Тарасова виділяє 3 основні площини її розгляду: розробку об'єктивних способів і методик виявлення і типізації обдарованих дітей; розробку і експериментальну апробацію відповідних умов і способів роботи; відбір і підготовку вчителя до роботи з розумово обдарованими [9]. Дослідниця звертає увагу на те, що питання підготовки вчителя до роботи з розумово обдарованими дітьми на основі особистісно орієнтованого підходу з опорою на детальну діагностику і визначення інтелектуального профілю учня недостатньо досліджені в педагогічній науці і практиці і, як правило, присвячені творчим здібностям самого вчителя, або розглядається на рівні опису разових заходів та перерахування невеликого набору форм роботи.

Системний аналіз ролі вчителя в успішному розвитку розумово обдарованих дітей дозволив виявити протиріччя між об'єктивною необхідністю спеціальної підготовки вчителя до роботи з ними і відсутністю науково обґрунтованих і апробованих на практиці організаційних форм, змісту роботи, умов і способів її здійснення, цілісної моделі підготовки вчителя до цієї діяльності, а також недостатньо повним і систематизованим комплексом дидактично обґрунтованих описів практики роботи шкіл у цьому напрямі [9].

Розкриваючи особливості проєктування освітнього процесу для обдарованих школярів молодшого шкільного віку М. Біржева серед концептуальних ідей дослідження характеризує сутність підходу до організації педагогічної діяльності й змісту праці педагога. На її думку, він полягає в інноваційному характері педагогічної діяльності, який забезпечує здобуття об'єктивно і суб'єктивно нових результатів і продуктів у сфері освіти, що вимагає коректування професійної культури

вчителя і його ціннісних орієнтацій, принципової зміни спрямованості в методології і методиці роботи.

Проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями реалізується й у дисертації М. Федорова «Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми» [10]. Автором визначається два найважливіших, на його думку, аспекти роботи з обдарованими дітьми: 1) створення системи підготовки спеціалістів для роботи з цією категорією учнів на основі розробки нових технологій навчального процесу; 2) вивчення педагогічних умов і факторів, які забезпечують можливості для вияву, збереження і розвитку індивідуальної потенції обдарованості у дітей [10, с. 8].

Дослідником визнається необхідність удосконалення підготовки вчителів, їх професійно-педагогічної майстерності й творчості. Зважаючи на це, М. Федоровим сформульовано низку вимог до вчителя, покликаного працювати з обдарованими дітьми: володіння спеціальними навчальними програмами, наявність певного обсягу знань про природу дитячої обдарованості, структурні типи і особливості її вияву, вміння спілкуватися з незвичайними дітьми, організовувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням рівнів і сфер вияву обдарованості кожного школяра, бачити в кожному з них творчу індивідуальність, запроваджувати в своїй професійній діяльності елементи нових технологій тощо [10, с. 11–12].

Автор визначив педагогічні умови, які забезпечують виявлення, збереження і розвиток обдарованості дитини. Зокрема, акцентується увага на необхідності перебудови навчальних планів та розробці нових технологій навчання; продукуванні умов емоційно-доброзичливого ставлення до особистості учня, підтримки на уроках та в позаурочний час; створенні ситуації повного психологічного комфорту; застосуванні принципів диференціації та індивідуалізації навчання і виховання на основі стимулювання та розвитку обдарованості, реалізації умов для самовияву особистості в процесі навчальної діяльності, врахуванні індивідуальних особливостей кожного учня. При цьому диференціація навчально-виховної діяльності досягається шляхом забезпечення варіативності самого процесу навчання, темпу вивчення навчального матеріалу, адаптації змісту і обсягу навчальних завдань до індивідуальних можливостей дітей, організації класів і груп педагогічного вирівнювання (адаптація і здоров’я), класів, творчих груп для обдарованих дітей [10, с. 10].

М. Федоровим запропоновано шляхи перебудови системи загальнопедагогічної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, що полягають у вдосконаленні теоретично-методичної та практичної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми, реалізується в процесі проведення педагогічних практик. При цьому автор наполягає на використанні активних форми організації позакласної

роботи з метою створення оптимальних умов розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, а саме: участь у роботі педагогічних дискусійних клубів, студій, творчих об'єднань; заохочення студентів до науково-дослідної роботи; участь у роботі психолого-педагогічного семінару для батьків обдарованих дітей, творчої лабораторії "Обдарована дитина" з метою теоретичного обґрунтування форм і методів навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми [10, с. 14].

Аналізуючи проблему підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми М. Федоров стверджує, що не кожен вчитель спроможний працювати з обдарованими дітьми. До такого педагога висувається ряд вимог. Це творча особистість з високим рівнем розвитку соціальних та професійних мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь та навичок педагогічної праці з обдарованими дітьми, оволодіває творчими уміннями щодо виявлення, збереження і розвитку здібностей і обдарувань дітей в навчально-виховному процесі [10].

За таких умов здатність творчого вчителя до педагогічної взаємодії з обдарованими дітьми характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності, відповідністю сучасним вимогам до рівня знань предмета, який викладається, але і набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують його ефективну взаємодію з обдарованими учнями щодо розвитку їх творчих можливостей у навчально-виховному процесі [10].

Інша українська дослідниця Л. Мокридіна [6], ґрунтуючись на комплексному дослідженні, проведеному Запорізьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти, визначає професійну готовність педагогічного працівника до роботи з обдарованими дітьми як системну професійну якість, що характеризується здатністю спеціаліста до ефективної реалізації професійної діяльності щодо створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку обдарованої дитини [6, с. 76].

Отже, узагальнюючи погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників під готовністю майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів ми розуміємо цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, яке ґрунтується на засвоєних професійно значущих (психолого-педагогічних, фахових, методичних) знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях, яке забезпечує його ефективну взаємодію з інтелектуально обдарованими учнями з розвитку їх розумових можливостей у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : монографія / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2011. 263 с.
2. Биржева М. А. Организационно-педагогические условия обучения и развития интеллектуально одаренных детей в начальной школе : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2007. 25 с.
3. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.
4. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2006. 22 с.
5. Лодзіньська Е. Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4–8 класів (на матеріалі польської школи) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 19 с.
6. Мокридіна Л. О. Формування професійної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми. *Підтримка обдарованих дітей та молоді. Розвиток креативного мислення в умовах стандартизації освітнього процесу* : тези доп. Щорічний освітній форум «Артеківські діалоги», 18–21 вересня 2008 р. Крим : Артек, 2008. С. 75–78.
7. Одарённые дети / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. Москва : Прогресс, 1991. 376 с.
8. Ратовська С. В. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів. URL: http://intkonf.org/ratovska-s-v-gotovnist-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi-grupovoyi-navchalnoyi-diyalnosti-uchniv/ (дата звернення: 19.10.2021).
9. Тарасова Г. В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2005. 267 с.
10. Федоров М. П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2000. 21 с.
11. Щерба Н. С. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2009. 23 с.

Тетяна ПАНОВА,
учителька фізичної культури
Комунального закладу освіти
«Роздорська середня загальноосвітня
школа»

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Для підвищення ефективності освітнього процесу необхідний пошук нових шляхів удосконалення системи фізичного виховання. Створення нових освітніх технологій пов'язане зі змістом навчального матеріалу – послідовністю засвоєння базових знань, умінь і навичок, раціональними засобами засвоєння навчальної інформації, дидактичним спілкуванням учнів і вчителя.

Інтерактивне навчання – це навчання, побудоване на активній взаємодії викладача та учнів. Інтерактивні технології навчання роблять освітній процес більш цікавим та ефективним у дитячому садку, школі чи іншому закладі освіти. Згідно з навчальною пірамідою, яку 1980-х розробив Національний тренінговий центр (штат Меріленд, США), ми запам'ятовуємо із того, що чуємо, лише 5%, в той час як 90% інформації фіксуємо, коли навчаємо інших. Треба організовувати освітній процес таким чином, щоб учні могли засвоїти якомога більше матеріалу, відчуваючи себе максимально комфортно.

Особливістю інтерактивних уроків із фізичної культури є підготовка молоді до життя. Це вимагає активізації навчальних можливостей учнів, пов'язаних з їхнім життям і суспільним досвідом. У межах цих уроків учням надаються основні пізнавальні вміння, розвиваються їхні фізичні здібності й рухові навички, учні привчаються до самостійних занять фізичною культурою. У дітей формуються навички здорового способу життя, естетичні навички і зразки поведінки. Уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес і мотивацію, навчати самостійного мислення та дій.

У своїй діяльності я застосовую такі інтерактивні методи:

1. Асоціативний кущ
2. Мікрофон
3. Мозковий штурм
4. Робота в парах
5. Мозаїка
6. Робота в групах
7. Незавершена вправа.

Асоціативний кущ – цей метод універсальний на всіх етапах уроку, зокрема під час активізації, в основній частині, як засіб перевірки знань. Визначаю тему одним словом, а учні згадують все, що виникає в пам'яті

стосовно цього слова. Спочатку виникають найстійкіші асоціації, потім другорядні. Діти в групах фіксують на листочках свої думки. Потім відповіді виносяться в загальне коло, а я записую відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається». Отже, на дошці перед очима дітей виникає за їхніми відповідями цікавий «кущ», на «гілках» якого знаходяться відомості про це слово.

Метод «Мікрофон» дає можливість кожному висловлювати думку, швидко, по черзі, відповідаючи на запитання. Говорити має право тільки той учень, у кого «символічний» мікрофон; відповіді не коментують і не оцінюють; коли хтось висловлюється, інші мають дотримуватися тиші.

Мозковий штурм – це метод розв'язання проблеми, коли всі учасники розмірковують над однією проблемою і «йдуть на неї в атаку». Мозковий штурм застосовують, коли треба мати кілька варіантів розв'язання конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів проявляти уяву та творчість, дає їм можливість вільно висловлювати свої думки. Мета «мозкового штурму» чи «мозкової атаки» в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу.

Робота в парах – дає учням час обдумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Об'єднують учнів у пари, визнають, хто з них буде висловлюватись першим, і дають завдання обговорити свої ідеї один з одним. Вони мають досягти згоди щодо відповіді або рішення.

Прийом «Мозаїка» зробить з групи учнів справжніх експертів у певній темі, окремого матеріалу, що дозволить згодом поділитися набутими знаннями з однокласними. Використовуючи цей прийом, треба заздалегідь попередити учнів про те, що згодом вони будуть працювати з інформацією, яку отримають один від одного.

Робота в групах – «Роби як ми, роби краще за нас». Використовується для вдосконалювання вмінь учнів виконувати роботу в групах під час повторення вивченого матеріалу. При цьому вчитель має організувати роботу в групах таким чином:

1) об'єднати учнів у групи та ознайомити їх із завданнями;

2) запропонувати одній із груп перед класом продемонструвати, як потрібно організувати роботу в групах;

3) повідомити команду про те, що можна розпочинати виконання вправ.

Незавершена вправа – учитель або найбільш підготовлений учень показує вправу або комбінацію вправ і пропонує учням завершити її.

За умов інтерактивних технологій навчання створюється сприятливе середовище для формування в підростаючої особистості життєвої компетентності. Інтерактивне навчання суттєво впливає на свідомість і почуття особистості для виховання свідомого, компетентного й відповідального громадянина, який є вільною та водночас

законослухняною, високоморальною, соціально й політично активною особистістю, повноправним членом громадянського суспільства; на формування в учнів громадянських поглядів, почуттів і переконань, належної поведінки, єдності слова й діла. Ефективність впливу інтерактивних технологій навчання на формування життєвої компетентності молодших школярів досягається за умови, коли враховуються психологічні та фізичні закономірності й особливості спілкування учнів на цьому віковому періоді їхнього розвитку.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О. Інтерактивні форми діяльності учнів на уроках фізичної культури. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. пр. з галузі фіз. к-ри та спорту. Львів : Українські технології, 2007. Вип. 11. Т. 1. С. 4–16.

2. Використання елементів інноваційних технологій на уроках фізичної культури. URL: https://malachovblog.wordpress.com/2017/03/24/ (дата звернення: 09.10.2021).

3. Інтерактивні методи навчання. URL: https://www.pedrada.com.ua/article/2316-interaktyvni-metody (дата звернення: 09.10.2021).

Ілона ВОВЧЕНКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ» В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Норми про дотримання правил академічної доброчесності в освітньому процесі, визначення основних видів порушень цих правил, види відповідальності за такі порушення з’явилися в українському законодавстві у 2017–2020 рр. [1].

Спираючись на методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності, можна сказати, що знання і виконання правил академічної доброчесності,

недопущення плагіату, списування та інших академічно недоброчесних дій – невід'ємний ціннісний складник успішного навчання, передумова забезпечення належної якості освіти на всіх її рівнях [2; 3].

До руху в цьому напрямі підштовхують як необхідність осучаснення освіти загалом, так і нові елементи зовнішнього забезпечення якості середньої освіти. Культура академічної доброчесності йде пліч-о-пліч із реформою «Нова українська школа»: вони обидві ґрунтуються на цінностях педагогіки партнерства між учнем, учителем і батьками, поваги до особистості, діалогу та довіри у взаєминах.

Про академічну доброчесність у розрізі шкільної освіти активно почали говорити не так давно. Набуває підтримки теза про те, що культура академічної доброчесності має формуватися ще з початкової школи, а сам принцип академічної доброчесності має стати наскрізним у забезпеченні якості освітнього процесу в школі, адже він підвищує довіру суспільства до результатів роботи школи.

Доброчесність – це про комплексність і послідовність. Не можна дітям сказати, як потрібно діяти, і очікувати обов'язкового виконання таких настанов чи прохань.

Працюючи над формуванням етичної поведінки та усвідомленням учнями принципів академічної доброчесності, потрібно враховувати психологічні особливості їхнього віку, а особливо, провідну діяльність.

Для учнів 6–10 років провідною діяльністю є навчальна. Значущими людьми в їхньому житті є батьки та перший учитель. У цьому віці стає характерним новий тип стосунків з дорослими «дитина – дорослий – завдання».

Для цього вікового періоду важливо:

– пояснити основні положення академічної доброчесності в ігровій формі;

– розповісти, що вважається порушенням академічної доброчесності, які наслідки можуть бути;

– чітко окреслити основні правила поведінки учнів із дотримання академічної доброчесності в навчальній діяльності;

– батькам і вчителям демонструвати на прикладі власної поведінки дотримання принципів академічної доброчесності.

Вкрай важливими є два моменти: ефективна комунікація з дітьми (відвертість, емпатія, відсутність страху в дітей звернутися до дорослих тощо) та послідовність у дотриманні будь-яких обіцянок і визначених правил.

Організувати ефективний навчальний процес допоможуть такі принципи:

1. Навчання не заради оцінок. Якщо учні мають лише оцінки, щоб виміряти свої здобутки, то порушення принципів академічної доброчесності часто є виправданою стратегією для подолання системи.

Якщо учнів також винагороджують за сміливість, працьовитість, рішучість і повагу до однокласників, то вони бачать і розуміють, що процес навчання є набагато важливішим.

2. Відомі цитати можна використовувати для початку бесіди. Це спонукає учнів замислитися над темами, пов'язаними з доброчесністю, моральним розвитком та іншими установками. Учитель початкової школи Стів Рейфман використовує «цитату дня» як позитивну ранкову зарядку у третіх і четвертих класах. У своїй книзі «Змінювати життя дітей по одній цитаті за раз» [4] С. Рейфман дає підказки вчителям щодо того, як залучати учнів до роздумів. Кожна сторінка книги містить надихаючу цитату та відповідний набір «точок розмови», котрі можна використовувати як довідку під час обговорення цитат із дітьми.

3. Допоможіть учням повірити в себе. Коли молодь навчається вірити в себе, нечесність і неповага вже не мають особливого сенсу. Життя з чесністю стає способом життя.

Можемо зробити висновок, що виховання академічної доброчесності, як і будь-якої моральної цінності, відбувається поступово. Учні, як і будь-яка людина, дуже не люблять, коли їх «виховують». Але це не суперечить тій ідеї, що мають бути певні правила, якими керуються у своїй діяльності і учні, і вчителі чи інші співробітники школи. Якщо буде тісна співпраця, розуміння та підтримка між трикутником «учень-учитель-батьки», то результат не змусить на себе довго чекати.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН. Київ, 2016. С. 7, 14.

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Стаття 42. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 12.11.2021).

3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Статті 42, 43. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 12.11.2021).

4. Reifman S. Changing Kids' Lives One Quote At A Time : 121 Inspirational Sayings To Build Character In Children. 2012. 136 p.

Ольга ДЕРЕВ'ЯНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету,
Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У сучасних нормативних документах, що регулюють процес освіти, зокрема в Концепції Нової української школи та Державному стандарті початкової освіти, підкреслюється важливість формування в учнів компетентностей для життя, серед яких чільне місце посідає «Спілкування державною мовою», що передбачає здатність усвідомлено використовувати мовні засоби для усного і писемного «ефективного спілкування» [1, с. 15]. Комунікативні навички в усьому світі розглядаються як гнучкі (soft skills), необхідні для успішної реалізації особистості в XXI столітті. Як переконують зарубіжні дослідження, вони складають основу інших гнучких навичок [5, с.9]. Тому, за нашим переконанням, комунікативна компетентність є не просто ключовою, а й виступає основою для формування всіх інших компетентностей, а також soft skills.

Проблема формування комунікативної компетентності не є новою (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьев; В. Бадер, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Т. Донченко, І. Зимня, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Пентилюк та ін.), проте не втрачає своєї актуальності та навіть набуває нового розвитку. Нині вона перебуває в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Васильєва, М. Вашуленко, Ю. Вторнікова, Ю. Жуков, З. Залібовська-Ільницька, О. Ліба, Л. Петро, К. Пономарьова та інші). Причому лінгводидакти початкової освіти М. Вашуленко, К. Пономарьова вказують на сприятливість вікового періоду 6–10 років для формування комунікативної компетентності учнів. Для забезпечення мотиваційного компоненту комунікативної компетентності поряд з традиційними засобами важливо використовувати інноваційні. Недостатність досвіду міжособистісного спілкування, вплив віртуального оточення зумовлюють зниження потреби у безпосередньому спілкуванні молодших школярів. У такому контексті актуальності набуває метод сторітеллінг.

Сторітеллінг – це калька з англійської мови (Storytelling), що у перекладі означає «story» – історія, а «telling» – розповідати. Отже, сторітеллінг – це розповідь історій [4, с. 92]. Сторітеллінг сприяє розвитку в учнів початкової школи творчої уяви, логічного мислення та комунікативної компетентності. Через обмін історіями вибудовуються теплі стосунки, емоційні контакти, створюється невимушена атмосфера між учителем та учнями.

На сьогодні одним із нових засобів формування комунікативної компетентності можна вважати використання мемів, що розглядається як частина культурної інформації, що здатна спонтанно поширюватися онлайн різними способами (електронною поштою, в месенджерах, форумах, блогах тощо) [2].

Ми згодні з думкою видатних вчених, що мемами можуть бути аудіальні (звук, слова) або візуальні (фото, відео) медіа Інтернету, які набули актуальності в певній ситуації спілкування й поширилися в Мережі. Таким чином, у деякому розумінні мем розширює свідомість, роблячи дітей молодшого шкільного віку більш відкритими до сприйняття нової інформації, а тим самим, і до комунікації.

Комунікаційні процеси лежать в основі поширення мемів, які впливаютьне тільки на формування способу мислення, світогляду, але й визначають поведінку людини [3]. Саме тому інформація, створена і поширена з використанням Інтернету, буде мати максимальну психологічну привабливість, здійснюючи психологічний вплив на всі можливі канали сприйняття інформації.

Ефективним засобом навчання мови й мовлення молодших школярів вважаємо комунікативні творчі завдання. За умов очно-дистанційного навчання змінюється характер таких завдань. У зв’язку з умовами опосередкованого спілкування важливим способом мотивації є використання завдань на залучення молодших школярів до спілкування.

Отже, інноваційними засобами формування комунікативної компетентності вважаємо сторітеллінг, Інтернет-меми, комунікативно творчі емоційні онлайн-ігри (fun meet games), порядок використання яких визначається відповідним форматом навчання (онлайн, офлайн).

Список використаних джерел

1. Гуцалюк Т. Урок розвитку зв’язного мовлення у 2 класі з використанням технології «Сторітелінгу». *Початкова школа*. 2018. № 2. С. 15–17.

2. Залібовська-Ільніцька З. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2009. 20 с.

3. Золочевська М., Назаренко Л. Мотиваційний аспект використання технології цифрового сторітелінгу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. *Педагогічні науки.* 2019. № 1(1). С. 175–183. URL: http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/34/31 (дата звернення: 15.10.2021).

4. Інтернет-меми в сучасному кіберпросторі. 2010. URL: http://webcommunity.org.ua/2010/09/16/internet-memy-v-suchasnomu-kiberpr os tori (дата звернення: 14.10.2021).

5. Ткаченко К. Змістово-структурові аспекти поняття «комунікативні уміння». *Вісник Черкаського університету*. *Серія: Педагогічні науки.* 2018. №10–11. URL: http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/download/3199/3388 (дата звернення: 14.10.2021).

Тетяна ФАТЬЯНОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах Нової української школи одним із актуальних напрямів виховного процесу початкової школи є виховання толерантної особистості. Актуальність проблеми виховання толерантності як однієї із якостей гуманної особистості пов’язана з тим, що сьогодні перед суспільством в першу чергу постають цінності і принципи, необхідні для його загального виживання і вільного розвитку. Причин тому безліч. Взаємна нетерпимість, егоїзм, засоби масової інформації, соціальне оточення дітей і всієї сім'ї глибоко вкоренилися в школі. Таким чином, активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання дітей у дусі толерантності. «Так що вчіться терпимості в школах і інших спільнотах, вдома і на роботі, і найголовніше – приходити до неї всім серцем і душею», – говорить Генеральний директор ЮНЕСКО Федеріко Майор [4]. А що означає слово «толерантність»?

Толерантність (від латинського tolerantia) – терпіння, поблажливість, мобільність. Словник іноземних мов трактує її як терпіння до чужих думок і вірувань. На сьогоднішній день толерантність розглядається в контексті таких понять як «визнання», «ухвалення», «розуміння». Визнання – це здатність бачити в іншому саме іншого, як носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки. Ухвалення – це позитивне ставлення до таких відмінностей. Розуміння – це вміння бачити іншого з середини, здатність поглянути на його світ одночасно з двох точок зору: своєї та його.

Різні аспекти формування толерантної особистості розглядалися у дослідженнях О. Карякіної, Л. Колобової, М. Перепеліциної, Т. Поштарєвої, Ю. Тодорцевої. Проблеми формування толерантних взаємостосунків знайшли своє відображення в роботах Б. Ананьєва, О. Асмолова, Т. Веретенко, А. Лазурського, А. Мудрика, В. Мясищева, С. Рубінштейна, В. Соловйова, Л. Філяніної та ін.

Толерантність являє собою нову основу педагогічного спілкування вчителя і учня, сутність якого зводиться до таких принципів навчання, які створюють оптимальні умови для формування в учнів культури гідності, самовираження особистості, виключають фактор страху неправильної відповіді. Толерантність у новому тисячолітті – спосіб виживання людства, умова гармонійних відносин у суспільстві. На сьогоднішній день виникає необхідність виховання культури толерантності з найперших днів навчання.

Спираючись на визначення толерантності та її сутності, викладене в психолого-педагогічній літературі, і з огляду на вікові особливості досліджуваного контингенту, ми визначили наступні критерії та показники толерантності молодших школярів:

– знання своїх прав і обов'язків; відповідальність за свої вчинки і дії;

– упевненість у собі – адекватна самооцінка своїх вчинків, дій, власних сил і здібностей;

– доброзичливість і чуйне ставлення до навколишнього світу;

– емпатія (здатність співпереживати, співчувати, співпереживати, емоційно оцінювати події);

– рефлексія – здатність усвідомлювати, осмислювати свої дії і вчинки, знання індивідуальних особливостей, достоїнств і недоліків;

– відсутність тривожності, страху;

– витримка, самовладання (володіння собою, вміння керувати емоціями, вчинками);

– здатність прощати, вміння слухати, вислуховувати інших;

– вміння знаходити шляхи порозуміння і злагоди, вирішувати спірні питання та конфліктні ситуації без агресії і силового підпорядкування [3].

Вище перераховані показники треба формувати в молодших школярів з перших днів перебування в школі, адже світ навколо нас – багатогранний. І навіть наймолодші учні повинні це розуміти. Адже в

навчальних закладах можуть навчатися діти з інвалідністю, з інших країн або національних меншин. Створити доброзичливе навчальне середовище в класі дуже важливе, тому що кожна дитина хоче відчувати себе прийнятою, включеною в групу. Навчити толерантності найменших можна через їх провідну діяльність – гру [2].

В ігровій діяльності дитина розширює свій особистий життєвий досвід і кругозір, знайомиться з іграми різних народів, з їхніми звичаями та традиціями, що сприяє вихованню національної культури. Граючи з різними дітьми і протидіючи їм, кожна дитина вчиться оцінювати ділові, фізичні і моральні якості інших однолітків і в зіставленні з ними об'єктивно оцінювати свої власні можливості.

У процесі сюжетно-рольових, імітаційних і моделювальних ігор з використанням інтерактивних методик, спільного аналізу їх результатів у молодших школярів формується позитивне ставлення до однолітків, поліпшується їхня культура спілкування, прискорюється адаптація до шкільного середовища. У грі, як і в житті, діяльність спрямовується свідомістю. І саме тому удосконалюються психічні механізми молодшого школяра, що сприяють формуванню толерантної особистості. В освітньому процесі можливе використання великої кількості таких ігор, наведемо декілька прикладів [1].

1 гра «Вибери собі команду»

Запропонуйте дітям сісти в коло. Роздайте кожному по одній наліпці. Це можуть бути зірочки, сонечка, квадрати або кола. Головне, щоб всі вони були різних кольорів, так, щоб двічі не попалася жовта зірка, наприклад. Наклейку діти ліплять собі на руку або на светр.

Завдання: за дві хвилини без слів згуртуватися в команди. Команди діти формують на свій розсуд.

Як правило, маленькі діти гуртуються за критерієм кольору наліпок (червона зірка з червоним колом) або форми (трикутник з трикутником).

Обговоріть із дітьми кілька питань: «Чому ви вибрали саме цих дітей, щоб об'єднатися в команду?», «Чи бувають взагалі в світі« однакові »люди?»

Який ефект гри?

Ми вчимо дітей критично мислити і пізнавати. Розуміти, що на планеті не існує однакових людей, але всі ми в чомусь схожі.

У кінці можете розпитати клас: «Як думаєте, чим ви схожі між собою, а чим відрізняєтеся?» Це допоможе дітям зміцнити думку, що незважаючи на відмінності в зовнішності, перевагах, можна співпрацювати і проводити час разом.

Діти навчатимуться шукати подібності і більше розпитувати однокласників про хобі, домашніх тварин, що може істотно їх зблизити. Навчивши шукати спільне, а не те, що розділяє, ми допомагаємо дітям робити перші кроки до толерантного співіснування в класі.

2 гра «Три загальні речі»

Запропонуйте дітям об'єднатися в пари. Введіть питання для пошуку спільного. Можна взяти тему з стандартного переліку («Я в школі», «Моя сім'я», «Мої улюблені заняття», «Канікули», «Мої друзі») або придумати свою. Спробуйте також варіант, коли тему пропонують самі учні.

Завдання: обговорити з однокласником тему і знайти, що є спільним для обох учнів. Таких речей повинно бути як мінімум три. На обговорення виділіть 5 хвилин.

Який ефект гри?

Пошук спільного є базою для формування толерантного ставлення до інших. Коли ми тренуємо цей навик з раннього віку, то допомагаємо дітям не ігнорувати і не бути агресивними до тих, хто відрізняється.

Ігри в парах допомагають дітям краще пізнати один одного, а в молодшій школі – знайти перших шкільних друзів. Дітям іноді достатньо кількох хвилин гри, щоб потім на перервах ще довго розповідати один одному про канікули або улюблених заняттях.

Крім того, гра розвиває комунікативні навички. Сором'язливі діти не завжди хочуть розмовляти, однак, коли тема чітко задана, можуть відчувати себе впевненіше.

3 гра «Скарбничка компліментів»

Підготуйте для дітей скарбничку з компліментами. Компліменти мають бути записані на промінчиках і бути різноманітними. Запропонуйте кожному учню підійти до скарбнички і взяти промінчик з приємними словами.

Завдання: діти читають про себе комплімент і думають, кому б вони хотіли його адресувати. Визначившись, дарують промінчик і прекрасну посмішку своєму однокласнику.

Який ефект гри?

Створення сприятливого психологічного клімату в групі однолітків, подолання бар'єрів в міжособистісних відносинах, побудова ефективної взаємодії дітей один з одним, розвиток комунікативних навичок. Формування емпатії і нових способів поведінки в молодших школярів [5].

Отже, толерантне виховання здійснюється в реальних умовах, що забезпечують атмосферу ненасильства, безпечності, суб’єкт-суб’єктних взаємин, демократичного стилю педагогічного управління, психолого-педагогічної підтримки на основі довіри, поваги та толерантного ставлення (толерантне середовище), при усвідомленні педагогом соціальної, професійної та індивідуальної цінності толерантності (толерантність педагога).

Процес виховання толерантних взаємин здобувачів початкової освіти є надзвичайно важливим в умовах сьогодення. Він повинен будуватися педагогом з урахуванням специфіки молодшого шкільного віку, мати цілеспрямований, комплексний характер і ґрунтуватися на

дотриманні низки основоположних принципів, що забезпечують реальну дієвість у формуванні толерантності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. 3 гри для виховання толерантності в молодшій школі. Освіторія медіа. URL: https://osvitoria.media/experience/3-gry-dlya-vyhovannya-tolerantnosti-v-molods hij-shkoli/ (дата звернення: 13.10.2021).
2. Андрєєв М. Формування толерантності вчителя як проблема сучасної школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2010. Вип. XXIV. С. 18–24.
3. Ігри для формування етичної культури молодших школярів. URL: https://osvita.ua/school/method/technol/6776/ (дата звернення: 13.10.2021).
4. Молчанова А. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.
5. Чередник Л. Толерантність як принцип та орієнтир виховання молодших школярів у Новій українській школі. *Influence of scientific achievements in education on the development of modern society :* International scientific and practical conference : Conference proceedings (Vilnius, 26–27.04.2019). Vilnius, 2019. P. 79–82.
6. Яланська С., Атаманчук Н. Психологія формування толерантного середовища в умовах нової української школи. *Наука і освіта*. 2017. № 1. С. 71–75.

Дар'я ГОМЕНЮК, Яна МАЛИШ,
здобувачки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ЕТИКЕТУ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

Сімейний етикет займає провідне місце в житті кожної людини. Сім'я – перша соціальна група дитини, у якій вона вчиться сприймати навколишнє середовище. Кожне слово, жест, міміка чи погляд переймаються дитиною, вона наслідує своїх рідних, адже в цьому віці вони для неї є безперечним авторитетом. Тут його причина й основа.

Сімейне виховання ґрунтується на трьох засадах: увага, повага й вимогливість. Важко переоцінити роль морального авторитету батьків у формуванні духовного світу дитини, у вихованні особистості. Авторитет, – справедливо наголошував А. Макаренко, – може бути істинним і хибним. До хибного авторитету він відносив:

– *авторитет придушення*, коли батько чи мати за найменші порушення норм поведінки карають дітей;

– *авторитет відстані,* коли батьки свідомо уникають контакту з дітьми, а доручення дають через бабусь, нянь тощо;

– *авторитет чванливості*, коли батьки поводяться зрозуміло стосовно знайомих або співробітників, а діти наслідують, засвоюють цю огидну манеру;

– *авторитет педантизму й резонерства* – у разі, якщо мати або батько вдаються до дріб'язкового піклування над дітьми, читають їм доречні й недоречні марудні нотації, не домагаючись виконання доручень;

– *авторитет доброти*, коли батьки захвалюють дітей;

авторитет купівлі, коли батьки за успіхи або слухняність обіцяють дітям подарунки;

– *авторитет панібратства*, коли без урахування вікових особливостей дітей батьки поводяться з ними як із рівними собі.

Усі ці види хибного авторитету походять від морально-етичної, педагогічної, психологічної необізнаності батьків. Проте важливо не тільки те, скільки часу батьки проводять із дітьми, а й як вони його проводять.

Вчинки батьків, їхня поведінка, моральне сприйняття дійсності, воно найголовніше у створенні сприятливого клімату сімейних стосунків. Дитина – це дзеркало, у якому відбивається духовний світ батьків. Уважно придивіться до своєї дитини – і ви побачите в ній самих себе. Виховати – означає впливати на дитячу душу найліпшим, що є в нас самих. Найчастіше ми припускаємося однієї й тієї самої помилки: віримо у власну безгрішність і право вершити суд, а якщо виходить щось не так, провини за собою не визнаємо. Чимало є таких батьків, які з надзвичайною легкістю дарують дітям власні хиби й недоліки, а потім карають їх за це.

Перш, ніж покарати дитину, спершу слід розібратися в самому собі. Будь-яке рукоприкладство – це педагогічне дикунство. Вдарити дитину – означає розписатися у власному безсиллі й нечуваному неуцтві. Адже часто дитина чинить неправильно внаслідок обмеженості свого життєвого досвіду, знань і вмінь. Помилки свої треба виправляти разом, тоді дитина повірить у щирість дорослого. Допоможіть їй стати краще, не принижуючи її.

Не слухняності слід домагатися від дітей, а вміння слухати і розуміти один одного. Часом дитину можуть вилаяти за те, що вона

впустила ложку, натомість за зіпсований іншим настрій, за зневагу до іншого – промовчати.

Виховання в сім'ї – це правильно організоване спілкування, ґрунтоване не на підпорядкуванні й примусі, а на взаємовпливі, взаємодопомозі, взаємозалежності. На цій загальнолюдській нормі спілкування і будується етикет сімейних взаємин.

Наприклад, по телевізору в багатьох програмах, розповідають про неблагополучні сім'ї. Батьки не дотримуються ніяких етикетних норм, а діти живуть в жахливих умовах. Усе тому, що хтось з рідних має дитячу травму, яка відображається на стосунках в їхній сім'ї. Якщо у вашій родині були проблеми, то ні в якому разі не можна з ними жити далі і нести до себе в сім'ю. Це буде підґрунтям для виникнення порушень у дитини, і вона виросте з такими психічними травмами як і ви. А наша мета – виховати здорову особистість з нетравмованим емоційним, психологічним станом.

Отже, сімейне життя – це школа обов'язків, заснована на любові. Діти повинні вчитися поважати своїх батьків, а ті, у свою чергу, прислуховуватися до них. У цьому сімейному колі всі підтримують один одного. Біда однієї людини стає горем і турботою всіх інших, а щастя – радісною новиною для всіх. У сім'ї ніколи не можна забувати про ввічливість. Треба намагатися завжди бути добрими й ніжними зі своїми близькими. Сім'я – це те первинне середовище, де людина повинна вчитися творити добро. І ми не повинні ніколи забувати про це. Нам потрібно цінувати те, що в нас є та не ображати своїх близьких. І саме через це сімейний етикет набуває особливої актуальності.

Список використаних джерел

1. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ : Радянська школа, 1990. 145 с.
2. Макарчук В. В. Розвиток взаємодії школи та сім'ї в Україні другої половини XIX початку XX ст. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2013. № 8. С. 18–23.
3. Стаднік Н. В. Інформаційно-просвітницька робота з батьками молодших школярів у взаємодії школи і сім'ї. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Київ, 2013. С. 313–321.

Альбіна ЧЕЧЕТА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти, Бердянський державний педагогічний університет,
Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ

Як відомо, закон – філософська категорія, яка відображає необхідне, істотне, стійке, повторюване, загальне для даної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності.

Закономірність – певна впорядкованість подій, відносна постійність, сталість головних детермінуючих факторів, регулярність зв'язку між речами.

Закономірності виховання – адекватне відображення об'єктивної (тобто незалежної від волі суб'єкта) дійсності виховного процесу, що характеризується загальними стійкими властивостями при будь-яких конкретних обставинах. Визначити закономірність – означає з'ясувати основу ідеального плану педагогічної діяльності, отримати загальні регулятори виховної практики.

Виявити і точно сформулювати об'єктивні закономірності в галузі виховання надзвичайно складно, оскільки, по-перше, тут все індивідуальне, конкретне, персоналізоване і ніяк не піддається узагальненню, а по-друге, закономірності соціологічні, психологічні, соціально-етичні і філософські закривають власне педагогічні об'єктивні явища і навіть створюють неправильну думку про відсутність педагогічних закономірностей.

П. Підкасистий [2, с. 403–415] виділяє такі закономірності виховання (хоча їх можна вважати й умовами, дотримання яких сприяє підвищенню ефективності виховного процесу):

1. Виховання дитини як формування в структурі її особистості соціально-психологічних новоутворень, здійснюється тільки завдяки активності самої дитини.

2. Необхідність урахування актуальних потреб у розвитку дитини. Мистецтво виховання полягатиме в тому, щоб пропонувати актуальні проблеми для дітей різної вікової категорії своєчасно – ні раніше, ні пізніше.

3. Необхідність спільно-індивідуальної діяльності вихователя і вихованця. Суть її полягає в необхідності дотримування пропорційного співвідношення зусиль дитини і педагога в сумісній діяльності. На початковому етапі доля активності педагога переважає активність дитини.

4. Вирішальним для сприятливого розвитку особистості при найінтенсивнішій її діяльності буде внутрішній стан дитини. Тільки в умовах любові і захищеності дитина вільна, сповна виражає своє ставлення до людей і не боїться стосунків, які складаються.

Засуджуючи дітей, висміюючи їх недоліки, роздаючи прізвиська, підкреслюючи їх невихованість, учитель розраховує на актуалізацію само-удосконалення і на більш старанну працю. Однак, як правило, отримує зворотний, негативний результат.

Позитивне схвалення – найзагальніша умова створення ситуації успіху. Позитивне схвалення містить у собі заохочення, комплімент, приємний сюрприз, подарунок, сувенір, радість тощо; педагог повинен уміти зміцнювати, звеличувати духовні сили дитини. Крім того, необхідно знімати страх перед невдачею, неуспіхом, авансувати дитину ("у тебе обов'язково вийде"), зміцнювати мотив діяльності ("це так важливо для усіх нас"), відзначати особливі риси дитини, які дозволяють сподіватися на успіх.

Як відзначає академік Б. Лихачов, у педагогічному принципі як теоретичному узагальненні відображені усталені й перевірені практикою суспільні орієнтири, закономірні зв'язки, залежності організації навчально-виховного процесу, а також педагогічного керівництва пізнавальною, трудовою, творчою, ігровою, та іншою діяльністю дітей. Принципи навчання й виховання належать до групи власне педагогічних закономірностей. Вони виникають і функціонують у межах освітнього процесу, визначають початкові позиції педагогічної майстерності й педагогічного мистецтва. Суворе дотримання педагогічних принципів активно сприяє успішному вирішенню виховних суперечностей, забезпечує безболісне входження кожної дитини в систему колективних стосунків і засвоєння соціального досвіду [1, с. 139]. Педагог як носій педагогічної діяльності спрямовує свої зусилля на управління освітнім процесом, організацію стосунків і життя дітей. Разом із тим, він керує пізнавальною, трудовою, творчою, ігровою та іншою діяльністю і самодіяльністю дітей. Тому виділяється дві групи принципів педагогічного процесу.

Принципи загальної організації освітнього процесу визначається єдністю виховання і суспільного життя та передбачає філософські, політичні, моральні чинники суспільства, відображає корінні його основи і образ життя [3, с. 40–58].

Список використаних джерел

1. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 1999. 523 с.

2. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей. 2-е изд. / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва, 1996. 603 с.

3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. Москва : ВЛАДОС, 1999. Кн. 2 : Процесс воспитания. 256 с.

Секція 2
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Світлана ІВАНИЦЬКА,
докторка історичних наук, доцентка,
викладачка соціогуманітарних
дисциплін, Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія,
педагогічний фаховий коледж

МЕМОРІАЛЬНІ ЗАХОДИ З УШАНУВАННЯ М. ГРУШЕВСЬКОГО ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ПОКОЛІННЯ Z

В останні два десятиліття проблематика зміни генерацій і міжгенераційної трансляції цінностей, установок, досвіду неодноразово привертала увагу дослідників. Обґрунтована 1991 р. у працях американських авторів В. Штрауса й Н. Хоува (інший варіант транслітерації прізвища – Гове) «теорія поколінь», що пропонувала прийняти як головну підставу для диференціації людей різних поколінь сповідуванні ними цінності, викликала справжній бум та знайшла широке застосування в прикладній соціології, маркетингу, управлінні персоналом, освітніх технологіях.

У найзагальнішому сенсі покоління можна уявити як форму (тип) соціального зв'язку і фокус символічної солідарності діючих індивідів: це нормативна рамка уявного співвіднесення з іншими «по горизонталі», такими ж, як «ти». Можна говорити про метафору покоління мовою соціальних наук і наук про культуру (історії, соціології, філології і т. і.). Як підкреслює соціолог Б. Дубін, поняття «покоління» якраз і існує в подібному семантичному полі напружень – напруги між уявленнями про традиційно-ієрархічне суспільство (його образ – сім'я), модерне суспільство (загал і еліта, активні групи як його втілення) і постмодерне суспільство (маса як продукт діяльності анонімних загальних інститутів) [7, с. 63]. Поняття «покоління» певним чином фіксує відповідні точки розлому в соціальному і культурному порядку, напрямки та механізми опосередкування і переходу між «колишнім» і «новим».

Роздуми щодо «покоління X, Y, Z» та їхньої взаємодії у сфері освіти нині наполегливо лунають у сучасному інформаційному просторі. Суттєво, що саме представники покоління Z (центеніали), народжені в 2000-ті рр. [1], наразі є студентами закладів вищої й фахової передвищої освіти. Усвідомлення особливостей соціопсихологічного образу цього покоління, стилів його навчання і комунікації поза межами аудиторій може бути корисним для всіх агентів освітнього процесу. Як зазначають дослідники й практики, це покоління найліпше реагує на візуальне

навчання в поєднанні зі стислими образними усними поясненнями. Водночас у значної маси його представників спостерігається синдром дефіциту уваги, своєрідне «кліпове мислення», яке принципово відрізняється від понятійного (словесно-логічного) мислення. Ця специфіка «цифрового покоління» має бути врахована в проєктуванні виховної роботи.

Історична наука, що являє собою динамічну систему знань про людський досвід, яка завжди функціонує в межах культури певного суспільства, перетворюючи минуле в компонент його самосвідомості та формуючи притаманні йому образ історії й історичну культуру [10], може й повинна сприяти гармонійному розвитку сучасного студента в інтелектуальному і етичному сенсі. Саме вона сприяє формуванню цілісної особистості, якій було б притаманне і раціонально-послідовне, і образне мислення, емпатійна ідентифікація й здатність емоційного співпереживання. Історія дає шанс на взаємодію різних поколінь, на усвідомлення вічних цінностей, на критичне осмислення гіркого досвіду наших поразок і перемог, на баланс між традиціями й інноваціями. Цей ресурсний потенціал історії не може бути проігнорований. Як писав М. Грушевський у концептуальній праці «Історія й її соціально-виховуюче значіння» (квітень 1918 р.), «традиція являється заразом моральним стимулом, засобом соціального виховання», а «історія в її примітивній, грубій формі являється кінець кінцем цементом, яким держиться всяке людське пожиття, всякий громадський зв'язок. І з сього становища вона мусить і тепер бути, і буде завсіди могутнім засобом громадського виховання, з котрим треба рахуватись, за яким треба слідити, направляти, давати до нього поправки, рахуючись з його впливами не тільки в школі, а й поза школою, бо кінець кінцем те, чого не дасть в сій сфері школа, людина шукатиме і знаходитиме поза школою» [5, с. 267–278]. На жаль, історію як навчальну дисципліну чим далі, тим більше намагаються витіснити на маргінеси освітніх програм в українських закладах освіти.

Вірогідно, шанс на те, щоб уникнути «конфліктів поколінь», вибудувати адекватну стратегію на продуктивну співпрацю, дає спільна організація комеморативних заходів, присвячених ювілеям видатних діячів української культури. Такою інтегративною постаттю для різних поколінь громадян, що проживають в Україні, може стати особа великого історика, організатора науки, громадського й політичного діяча Михайла Грушевського (1866–1934), 155-річчя народин якого нещодавно відзначалося.

Як зазначив у своїй статті Я. Грицак «Історія в особах: до формування історичної пам'яті в Україні, 1991–2011», двадцять років спроб, досягнень і невдач з формуванням нової історичної пам'яті у незалежній Україні можуть нам помогти в розумінні самої України. Він проаналізував як головний об'єкт популярність в Україні різних

історичних фігур – котрі, за словами Ернеста Ренана, становлять певний «соціальний капітал», і котрі є важливішими для формування національної єдності, аніж спільні звичаї, прикордонні стовпи і самі кордони. Логічно, що як тільки реформи Горбачова призвели до послаблення радянської політичної системи, відразу ж почалося відродження забороненої пам'яті [3, с. 213]. У першу чергу йшлося про відродження «схеми історії Михайла Грушевського» – української національної парадигми. У підсумку «схема Грушевського» впродовж кінця 1980 – початку 1990-х рр. утвердилася у свідомості багатьох українців, у першу чергу – серед україномовної інтелігенції. Про це свідчить, зокрема, перше соціологічне опитування про історичну пам'ять серед читачів та експертів газети «Літературної України» (19 грудня 1991 р.), що в горбачовські «перебудовчі» часи була флагманом національно-демократичної опозиції. Воно було проведене за декілька місяців до розпаду СРСР. Серед опитаних найпопулярнішими постатями були заборонені в радянські часи Грушевський, Мазепа і Бандера. Політична еліта незалежної України цілком свідомо сприяла творенню культу Михайла Грушевського як «першого українського президента», і згодом цей культ набрав масового офіційного вжитку [4; 8, с. 22–23].

Соціологічне опитування 2002 р. щодо історичної пам'яті в Україні показало, що головні герої й антигерої української історичної свідомості чергуються у такому порядку: Хмельницький і Петро Перший, Брежнєв і Грушевський, Чорновіл і Хрущов у першому випадку (герої). Отже, амбівалентність свідомості й парадокси історичної пам'яті зовсім не є винятково українським явищем. Попри помірковані успіхи В. Ющенка в політиці активізації історичної пам'яті, залишалася живучою історична амнезія. Опитування показували її відносно високий рівень: майже кожен шостий українець у 2006 р. не знав, хто такий Мазепа, майже кожен десятий не має жодного уявлення про Грушевського. І це при тому, що і Мазепа, і Грушевський фігурували на грошових знаках – тому кожен українець повинен був би мати хоча бодай-яке уявлення про ці історичні постаті [2, с. 80].

У 2010 р. організація «Українське демократичне коло» провела дослідження, за результатами якого позитивне ставлення до М. Грушевського склало 68,4%, тобто зросло на 15 % проти 2002 р. Негативно його оцінювали тільки 6,7 %, не знали – 14 %. За даними соціологічної групи «Рейтинг» (2015 р.) Грушевський увійшов до четвірки «найвідоміших українців усіх часів», отримавши 12,7% голосів опитуваних. На думку Я. Грицака, еволюцію української історичної пам'яті впродовж останніх двох десятиліть можна представити короткою формулою: Україна, хоча й повільно, але таки відходила від радянської та російської історичних моделей. Але кожна спроба прискорити цей відхід за рахунок активізації «національної» схеми призводить до суперечливих, часом протилежних до намірів ініціаторів такої політики [3, с. 250].

Високий суспільний рейтинг М. Грушевського засвідчують і новітні дослідження. Зокрема, в опитуванні соціологічної агенції Fama (квітень 2021 р.) «Ідеальний лідер для України» респондентам запропонували назвати історичні особистості, які відповідають їх уявленням про ідеального політика. За результатами дослідження лідирують Б. Хмельницький, Т. Шевченко, В. Чорновол, М. Грушевський. На підставі наведених вище даних соціологічних опитувань Р. Пиріг доходить висновку, що «упродовж останніх десятиліть рейтингові опитування виявляють стійку тенденцію присутності М. Грушевського в суспільній свідомості українців» [9, с. 69–70].

Популяризації знань про цю знакову постать слугують і системні електронні ресурси. Так, 2016 р. співробітниця Інституту історії України НАН України О. Юркова презентувала концепцію інтернет-проєкту «Електронний архів Михайла Грушевського». Протягом п‘яти років його реалізації розроблено унікальну модель поєднання на одному сайті друкованих, архівних та іконографічних матеріалів.

М. Грушевський – постать модерної доби націєтворення, яка, ймовірно, є найбільш знаною в середовищі покоління Z (поряд із С. Петлюрою й С. Бандерою). Що дає підстави для такого припущення? Він присутній на сторінках підручників історії України принаймні з 9 класу. Його ім’я має згадуватися при вивченні «Громадянської освіти». Видання його творів присутні в бібліотеках навчальних закладів (школах, коледжах, вишів). Вони можуть бути в наявності і в сімейних бібліотеках. В Інтернеті побутує достатня кількість відео, присвячених М. Грушевському. Активно функціонує під керівництвом С. Панькової Історико-меморіальний музей М. Грушевського в Києві. На сайті музею представлено колекцію наукових студій, які можуть слугувати цінним інформаційним і візуальним ресурсом для ознайомлення молоді (http://immh.kiev.ua/category/scientific-studies/). Видано також окреме число журналу «Пам’ятки України: історія та культура» (2013. № 10, жовтень), яке розповідає про колекцію Музею й найбільш важливі сторінки життя Великого українця. Працюють ще два музеї – Музей-садиба в Криворівні та Державний меморіальний музей у Львові. Можливі віртуальні тури по цим «місцям пам’яті».

До 150-річчя історика було видано низку ґрунтовних праць. Так, у блискучих розвідках відомого історика І. Гирича, уміщених у книзі «Михайло Грушевський: конструктор української модерної нації» (Київ: Смолоскип, 2016), рельєфно вимальовується неповторний образ живої, мінливої, щедро й різнобічно обдарованої особистості, великого вченого-патріота, гуманітарія-енциклопедиста, політика. «Його» Грушевський – це людина, яка «наполегливо, цілеспрямовано й самозречено протягом усього життя виконувала накреслений ще в молодості план»: стати громадським діячем, істориком і працювати на користь суспільства; «усе, що заважало Грушевському виконувати життєвий план, сприймалося не

лише як замах на власну особу, але як шкода громадській справі загалом», натура амбітна, невгамовна, динамічна, полум'яна, вражаюче працездатна енергійна, попри не вельми міцне здоров'я та постійне (особливо до 1905 р.) психічне перенапруження; людина, що мала видатний організаторський хист, автократичну вдачу й залізну волю (які сучасники часто сприймали як менторство й «важку руку»), нещадно-вибаглива в суспільних і наукових справах до себе та інших, така, що відверто прагнула слави та визнання за життя водночас сміливо дивилась у вічність». Імпонує ставлення автора до М. Грушевського як до особистості, котра, як і всі, мала право на свій «мільйон терзань» і людські вади. Проаналізована специфіка політичного світогляду М. Грушевського як «конструктора української модерної нації» – еволюція від федералістичних проєктів перебудови Російської імперії й ідеї української культурної окремішності до постулатів державної самостійності [6, с. 216].

Мною розроблена модель ювілейного заходу «Михайло Грушевський у просторі сьогодення: до 155-річниці з дня народження», що передбачає доповіді-презентації студентів, виступ викладача, який поглиблено займається вивченням доробку Грушевського й має подати біографічний ескіз героя та коротко висвітлити питання «Спадщина М. Грушевського в сучасній історичній науці», перегляд відеофільму «Дім Грушевських» та представлення нових томів «Михайло Грушевський: студії та джерела», вихід яких планується в листопаді 2021 р. Перший випуск «Студій…» з'явився в 2018 р., другий – в 2019 р. У 4-му томі має вийти друком і моя стаття «Микола Костомаров у публічному дискурсі «покоління 1880-х» (М. Грушевський, Б. Грінченко) й «покоління 1890-х» (С. Єфремов, В. Доманицький)».

Нижче пропонується увазі читача план-проспект проєктованого заходу, мета якого – осмислити феномену Михайла Грушевського в контексті його доби й реалій сучасної України, привернути увагу молоді до цікавих і яскравих, подекуди малознаних сторінок його життєпису. Передбачається наступна орієнтовна тематика виступів студентів:

1. Михайло Грушевський – студент історико-філологічного факультету Університету св. Володимира.
2. «Замок Чорномора»: трагедія дому Грушевських в Києві 1918 року.
3. «Як я був колись белетристом»: Михайло Грушевський – письменник.
4. Італійські подорожі Михайла Грушевського (Серія есе «По світу», яка підсумовувала враження М. Грушевського від подорожей Італією в 1904, 1908, 1911 рр.).
4. Париж Михайла Грушевського: подорожі й побутування 1903 та 1919 років.
6. «Історія й її соціально-виховуюче значіння»: стаття

М. Грушевського (квітень 1918 року) та її концептуально-педагогічний потенціал.

Такі організаційна композиція і тематична палітра дозволять, як уявляється, показати не монументально-меморіального, а «іншого», живого, рухливого й людяного Грушевського, привернути увагу до його технологій самовиховання в університетські роки, до зростання як особистості, продемонструвати маловідомі грані обдарованості, оцінити значення закордонних подорожей у конструюванні нової картини світу науковця й літератора, зупинитися на кризових моментах його біографії. Одним словом, наблизити цю масштабну й символічну постать «генерації 1880-х» до незбагненного покоління Z.

Список використаних джерел

1. Katrin. Центеніали – покоління майбутнього. URL: https://recordfm.com.ua/bez-rubryky/tsentenialy-pokolinnia-maibutnoho.html (дата звернення: 14.11.2021).
2. Грицак Я. Великі українці. *Грицак Я. Життя, смерть та інші неприємності*. Київ : Грані-Т, 2008. С. 79–87.
3. Грицак Я. Історія в особах : до формування історичної пам’яті в Україні, 1991–2011. *Культура історичної пам'яті: європейський та український досвід* / за заг. ред. Ю. Шаповала ; НАН України. Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса. Київ : ІПІЕНД, 2013. С. 231–250.
4. Грицак Я. Реабілітація Грушевського і легітимація номенклатури: партія влади платить Грушевському визнанням за те, що він озброїв її інтелектуально й уможливив політично. *День : щоденна всеукраїнська газета.* 1996. Ч. 12. 28 жовтня. С. 6.
5. Грушевський М. С. Історія й її соціально-виховуюче значіння. *Грушевський М. С. Твори : у 50 т.* / редкол. : П. Сохань (голов. ред.), Я. Дашкевич, І. Гирич та ін. Львів : Світ, 2007. Т. 4. Кн. 1. С. 267–278.
6. Демченко Т. П., Іваницька С. Г. Рецензія на видання: Гирич І. Михайло Грушевський: конструктор української модерної нації. *Український історичний журнал.* 2017. № 1. С. 210–217.
7. Дубин Б. В. Поколение: смысл и границы понятия. *Отцы и дети: Поколенческий анализ современной России* / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. Москва : Новое литературное обозрение, 2005. С. 61–79.
8. Масненко В. В. Формування образу М. С. Грушевського в масовій свідомості сучасного українського суспільства. *Український історичний журнал*. 2006. № 5. С. 19–34.
9. Пиріг Р. Суспільне сприйняття постаті Михайла Грушевського (за матеріалами соціологічних досліджень). *Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Громадсько-політична та наукова діяльність М. С. Грушевського в міжнародному вимірі (до 155-річчя від дня*

народження)» 23–24 вересня 2021 року. Київ : Національний університет біоресурсів і природокористування України, 202. С. 69–70.

10. Стельмах С. П., Реєнт О. П., Кульчицький С. В. Історична наука. *Енциклопедія сучасної України* : електронна версія онлайн / гол. ред. кол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=12784 (дата звернення: 14.11.2021).

Ірина ГОЛУБЄВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Національний університет
водного господарства та
природокористування, м. Рівне

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЛІНГВІСТИЧНО ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США

Система педагогічної підтримки лінгвістично обдарованих школярів у США має розгалужену систему допомоги учням, які проявляють певні таланти або мають відповідний потенціал для їх реалізації. Особливо педагогічна підтримка важлива для лінгвістично обдарованих школярів-представників різних мов і культур. Це зумовлено декількома чинниками: по-перше, США будували та розвивали освіту для іммігрантів та їхніх дітей упродовж всієї історії розвитку цієї країни; по-друге, у наш час США продовжують приймати більше іммігрантів, ніж будь-яка інша країна; по-третє, у США значна кількість дітей іммігрантів не може бути ідентифікованою як обдаровані через низький рівень знання англійської мови.

Національна асоціація обдарованих дітей у США на своєму сайті в розділі «Підтримка обдарованих дітей» коротко характеризує діяльність батьків, педагогів та широкої громадськості, які повинні надавати таку підтримку, оскільки вони несуть відповідальність за супровід усіх дітей, коли вони досягають високих особистих якостей. Дуже важливо підтримувати зростання та розвиток цілісності обдарованої дитини, включаючи її інтелектуальний, соціальний, емоційний та фізичний розвиток [3].

Що стосується батьків та опікунів, то, як вірно стверджує Національна асоціація обдарованих дітей, така підтримка починається вдома. Батьки та вихователі, як правило, першими виявляють надзвичайну обдарованість і таланти дитини. Батьки визнають вищезгадані нормативні здібності, інтереси і пристрасті, які відрізняють їх від інших дітей. Обдарованість часто приходить із проблемами, такими

як: асинхронний розвиток або соціальні та емоційні виклики. Батьки можуть співпрацювати зі своїми дітьми, щоб забезпечити багатий стимулюючий і навчальний досвід, а також, виявити способи партнерства зі школами та соціальними ресурсами в ширшій громаді, щоб розвивати спеціальні потреби своїх дітей [2; 3].

Далі, на сайті цієї асоціації стверджується, що педагоги відіграють важливу роль у житті обдарованих дітей та їхніх сімей. Їхня головна робота – допомогти обдарованим дітям розвивати свій інтелектуальний та академічний потенціал у співпраці з батьками дитини. Викладання обдарованим дітям є одночасно цікавим і складним завданням. Дослідження доводять, що вчителі зустрічаються з широким діапазоном знань, навичок і здібностей дітей у своїх класах. Тому вчителі повинні володіти навичками диференціювати навчальний процес, щоб допомогти дітям у всьому спектрі навчальних досягнень та розвитку особистих здібностей. Навчання обдарованих дітей потребує спеціальних стратегій, таких як: прискорення, гнучкість у групуванні школярів за здібностями і спеціалізовані програми, які дозволяють вільно брати участь в них. Навчання та професійне навчання вчителів на початковому етапі допоможуть забезпечити учням ефективну допомогу [3].

Першими, хто використовував тести для визначення розумових здібностей були китайські філософи і педагоги. Вони використовували ці тести для обрання людей на урядові посади. Першу спробу виявлення талановитих особистостей було започатковано Карлом Великим, який запропонував виокремлювати талановитих дітей з робочого люду та навчати їх у державних школах для майбутнього добробуту держави. Це, можливо, була перша спроба дати державну освіту обдарованим дітям.

Томас Джефферсон, пишучи у 1872 році навчальний план для шкіл штату Вірджинія, розробив систему для шкіл для навчання читанню, письму та математики. Вчителі цих шкіл користувалися підтримкою людей, що проживають в районі школи (так звані «сотні») і всі діти мали можливість навчатися в цих школах безкоштовно впродовж трьох років. Кожного року інспектор обирав одного юнака з кожної школи, що був найкращим учнем і чиї батьки були дуже бідними, щоб надати йому гідну освіту. Обраних юнаків відправляли в одну з двадцяти граматичних шкіл, які існували у різних куточках країни. Там вони вивчали вищу математику, географію та іноземні мови (грецьку та латину) [1].

Після Першої світової війни Л. Терман отримав грант Державного фонду з метою збирання даних для дослідження обдарованих дітей. Це стало початком довготривалого дослідження. Він з науковцями досліджували групу з 1528 обдарованих дітей віком від трьох до вісімнадцяти років, і «Терміти» (таку назву вони отримали), досліджувалися впродовж їхнього життя, що відображено в чотирьох томах «Генетичного вивчення обдарованості» [4].

У школі Спеєр, яку започаткувала Л. Голлінгворд, було зроблено перші спроби навчання лінгвістично обдарованих учнів, які включали вивчення біографій як невід'ємну частину навчального процесу. Французька мова вивчалася впродовж п'яти років, щоб забезпечити навчальні потреби обдарованих у мовному відношенні учнів. Скринька з науковими запитаннями була видом діяльності, що проводилася спеціальними вчителями, які відповідали на запитання учнів раз на тиждень. Музика, мистецтво, рукоділля, драматургія, творче письмо, вивчення класичних мов були частиною навчальної програми. Вдало створені навчальні курси викладалися за програмою прискорення. Таким чином, у цій школі вперше були запропоновані програми для лінгвістично обдарованої молоді.

Зміна підходу до навчання обдарованих дітей базувалася на використанні нетрадиційних та формальних методів. З метою збагачення навчальних програм для обдарованих дітей використовувалося додаткове читання для таких учнів, що спонукало їх читати книги, складніші за рівнем їхнього розуміння та досвіду і заохочувало читати більше.

Однак, все ще не було сформульовано єдиного визначення обдарованості – дослідники визначали талант як вражаючі дії розумово розвинених, як вражаючі концептуальні здібності, або будь-який вражаючий потенціал. Термін «обдарований» був синонімом до «високих досягнень» або «розумово розвинений». Проблема надання спеціальної освіти для обдарованих дітей постала як результат використання різних термінологій та різних вимог, спричинених неодностайністю поглядів науковців та практиків.

Список використаних джерел

1. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания. *Педагогика.* 1998. № 2. С. 79–89.

2. NAGC – CEC Teacher knowledge & skill standards for gifted and talented education. National Association for Gifted Children, 2006. 5 p. URL: www.nagc.org.

3. National Association for gifted children. URL: https://https://www.nagc.org/resources-publications/resources/supporting-gifted-children.

4. Terman L. M. Intelligence and its measurement. *Journal of Educational Psychology.* 1921. № 12. P. 131.

Олексій БОРОДІН,
учитель початкової школи,
«СОФІЇВСЬКО-БОРЩАГІВСЬКИЙ
ЛІЦЕЙ «Софія» м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Зміни НУШ, які відбуваються в сучасному освітньому середовищі акцентують увагу на необхідності виховання особистості мислячої, самостійної, творчої. Уміння працювати з інформацією упродовж життя: здобувати її, переробляти, застосовувати для індивідуального розвитку і самовдосконалення, передавати і в результаті вміння спілкуватися повинно стати невід'ємною рисою життя людей ХХІ століття.

У ХХІ столітті постає питання про нову школу, яка створила б умови для повноцінного фізичного, соціального, психічного і духовного розвитку дитини. А також плекала людину, здатну будувати демократичну державу. У центрі сучасних технологій навчання і виховання знаходиться особистісно-зорієнтована модель. З огляду на це особливого звучання набуває науково-педагогічна спадщина В. Сухомлинського, яка з роками не втрачає своєї актуальності.

Він сформулював педагогічну концепцію, що має загальнолюдський характер, спирається, на об'єктивні закони і закономірності. Його основні ідеї стали основою концепції НУШ. Зокрема, любов до дитини, культ природи, розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності, розвиток ідеї «радості пізнання», розробка педагогічних методів і засобів навчання та виховання, звернення до внутрішнього світу дитини, демократизація структури управління освітнім процесом у школі.

Ключова реформа Міністерства освіти і науки України – Нова українська школа. Її система роботи ґрунтується на провідних ідеях, які пропагував у своїй роботі В. Сухомлинський – дитиноцентризм, діяльнісний, компетентнісний, особистісно-орієнтовний підходи в освіті, психологічне забезпечення діяльності школи, вмотивування роботи педагога і удосконалення шляхів його професійного зростання.

У Концепції «Нова українська школа» визначено нове соціальне замовлення: компетенізація освіти шляхом реалізації компетентнісного підходу, орієнтація її на «вихід» – у формі розвинутих ключових компетентностей учнів, структури знань, поглядів, ціннісних орієнтирів, їхньої успішної самореалізації в професії і житті, формування особистості, патріота, інноватора, здатного конкурувати на ринку праці, розвивати економіку, навчатися неперервно впродовж життя.

Зокрема, В. Сухомлинський один з перших у світовій педагогіці звертається до принципу наступності в процесі формування компетентності «учити – вчитися», саме цим підтверджуючи її надпредметність та життєву значущість. Василь Олександрович казав, що «ось тут і виникає розрив між початковими класами і дальшими ступенями навчання. У початковій школі ми дуже боязко, несміливо даємо в руки дитині інструмент, без досконалого володіння яким неможливо уявити її інтелектуальне життя, її всебічний розвиток, а потім у середніх класах учителі вимагають, щоб інструмент цей у руках дитини діяв швидко і безвідмовно.

Функція педагога Нової української школи полягає в його вмінні організувати компетентнісне навчання, забезпечити інтегрованість змісту (внутрішньопредметної і міжпредметної) на основі ключових компетентностей, не шляхом механічного об'єднання предметів, а наближення змісту освіти до сенситивних періодів навчання, особливостей сприймання нової інформації тощо.

У працях ученого ми знаходимо багато його висловів, обґрунтувань і описів методики багатогранного підходу до дитини: і в аспекті її розумових здібностей, і психічного, і фізичного стану. Він не розглядав дитину лише як учня, а ставився до неї як до гідної поваги і підтримки особистості в усіх її соціальних проявах. У суспільстві починають дедалі більше утверджуватись реалістичні цінності, і серед цих цінностей перші місця мають посідати цінності знання, освіти, значущість кожної людини. Надзвичайно важливим свідченням зміни ставлення до освіти є те, що у перші роки незалежності України в суспільстві була помітною психологічна установка на легкий і швидкий заробіток, нині превалює цінність високотехнологічної освіти. У ціннісному й системному підході до дитини ми ставимо на перше місце його гуманістичну складову як систему світоглядних орієнтацій, центром яких постає дитина.

Гуманістичний складник є основною у формуванні загальнолюдських цінностей, цивілізаційних вимірів і стандартів якості життя. У сучасній гуманістичній концепції В. Сухомлинського ми приймаємо ідею милосердного й дбайливого ставлення до дітей та молоді, позбавлених можливості жити повноцінно через порушення фізичного й психічного розвитку, втрату сім'ї. Нині розвиток спеціальної освіти іде шляхом інклюзивної освіти, спрямованим на забезпечення якісної освіти, методико-соціальної реабілітації, інтеграції в суспільство дітей, які потребують особливої уваги від суспільства, як рівних серед рівних.

В. Сухомлинський першим у вітчизняній педагогіці розпочав організацію педагогічного просвітництва батьків. У педагогічній системі В. Сухомлинського утвердилася певна система родинно-шкільного виховання, за якої батьки повинні були стати активними помічниками вчителів. Цьому сприяло не лише навчання батьків, але й спільне

проведення свят, різноманітних суспільно-корисних справ. У своїх працях Василь Олександрович пропонує систему роботи з батьками.

В. Сухомлинський розглядає середовищний підхід до освіти дітей як комплекс взаємопов'язаних компонентів, а не просто як сукупність частин, що їх оточують. В. Сухомлинський відносив до нього і найближчий до дитини світ – школа, клас, учитель, батьки, і віддалений у часі і просторі – село (місто), країна, природа, світ праці, культурно-історичні реалії. Особливого великого значення надавав Василь Олександрович Сухомлинський природі як виховному засобу. «Я прагнув до того, щоб перед тим, як відкрити першу книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої у світі книги – книги природи», – наголошував педагог. «… Кожна мандрівка в природу – урок мислення, урок розвитку розуму». Природа – це джерело доброти. Вивчення її – це засіб виховання в маленької людини гуманності, моральності, сердечності, чуйності та інших загальнолюдських цінностей. Лише таким ставленням до природи можна виховати в дитині світлі, добрі почуття, виховати таке ставлення до природи, що перетворює знання морально-етичних норм і

Проаналізувавши педагогічний досвід В. Сухомлинського, ми виявили розбіжності чинних напрямків впровадження його творчих ідей у напрямку виховання школярів. Зокрема, багато уваги приділяється корисності природи для людини і недостатньо – формам, методам, засобам розумового виховання учнів. Тому, щоб надати процесу ознайомлення дітей з природою чіткої спрямованості, творчо застосувати досвід В. Сухомлинського, існуючі програми слід удосконалити в таких напрямках:

– посилити антропоцентричний підхід до вивчення матеріалу;

– виділити і реалізувати такі завдання, як: розвиток особистої відповідальності, вироблення навичок поведінки, засвоєння етичних норм у ставленні до членів суспільства та ін.;

– передбачити формування в молодших школярів елементарних, але науково достовірних уявлень та понять, розкриття існуючих у суспільстві і природі закономірностей, доступних дітям цієї вікової категорії.

Педагогічних засобів у досвіді В. Сухомлинського, що сприяють активізації підготовки молодших школярів, існує чимало. Одним із найважливіших вважають систематичне ознайомлення учнів з природою своєї місцевості, здійснюване шляхом безпосередніх спостережень. Таке спілкування з природними об'єктами є надійним фундаментом для подальшого вивчення дисциплін. До того ж використання краєзнавчого матеріалу активізує пізнавальний процес, сприяє розвитку самостійності.

Однак, сама по собі природа не розвиває і не виховує. Залишивши дитину наодинці з нею, годі сподіватись, що вона під впливом навколишнього середовища стане розумнішою, глибоко моральною,

непримиренною до зла. Тільки активна взаємодія з природою, як писав В. Сухомлинський, здатна виховати найкращі людські якості.

Ось чому в шкільному курсі природознавства, а також інших навчальних дисциплін, важливо забезпечити практичну діяльність учнів, спрямувати її на збереження, примноження, впорядкування навколишнього середовища [4, с. 283].

Процес виховання молодших школярів, відповідно до ідей В. Сухомлинського, учителі починають з формування в дітей уявлення про взаємовплив природи і людини. При цьому учні усвідомлюють, що життя людини, її матеріальне й моральне благополуччя залежать від стану навколишнього середовища. Ці ідеї, як писав В. Сухомлинський, можна втілювати в різний спосіб. Скажімо, під час екскурсій до лісу (парку, водойми), коли діти спостерігають за змінами як у живій, так і в неживій природі та за працею людей, перевіряють прикмети про зміну погоди, з'ясовують особливості пір року; на прогулянках, у ході яких виявляються ті рослини найближчого оточення, що потребують охорони (те ж саме і щодо тварин) або більш тривалих подорожей.

Широкий простір для виховання забезпечують такі завдання: виготовлення гербаріїв дикорослих рослин, альбомів книжок-розкладок про рослини й тварин, створення місцевої Червоної книги – книги тривоги, оформлення краєзнавчого куточка; виготовлення іграшок та аплікацій з природного матеріалу, фільмів про природу для іграшкового телевізора. Зарекомендували себе й тематичні бесіди, ранки, конкурси, участь дітей у роботі учнівських організацій.

При цьому вчителі стверджують, що всі види й форми виховання дають найбільший ефект тоді, коли їх застосовувати комплексно, не зводячи до буденного повторення вивченого на уроці підручникового матеріалу. Їхня мета – розширити, поглибити, систематизувати набуті знання, сформувати в учнів уявлення про природу й суспільство, використати унікальний досвід В. Сухомлинського у вихованні молодших школярів [1, с. 109].

Робота за всіма напрямками виховання молодших школярів у практиці роботи школи вдало поєднується в грі. Значення гри для виховання молодших школярів визначається її можливостями в розвитку чуттєвої сфери дитини. Так, прийняття ігрової ролі потребує занурення в уявну ситуацію, використання чуттєвого досвіду. Наприклад, прийняття ролі якоїсь тварини спирається на ознайомлення з її зовнішнім виглядом, особливостями поведінки, звучанням голосу, умовами життя. За відсутності таких знань школяр, прийнявши роль, змушений буде звернути увагу на ті властивості, на які раніше не зважав, але які мають суттєве значення для вирішення ігрової задачі [3, с. 39].

Якщо пропонується роль мало знайомого об'єкта, спостереження за яким неможливе найближчим часом, школярі творчо переробляють отриману, а також наявну в чуттєвому досвіді інформацію. Подібна

творча праця сприяє народженню образів, які дещо відрізняються від реальних об’єктів і є інтуїтивним відкриттям нового, незнаного в природі. Так збагачується чуттєвий досвід школяра. Реальні стосунки, що складаються між гравцями викликають переживання реальних почуттів, потреб) в розумінні станів іншої людини чи об'єкта природи вияв співчутливих реакцій у взаєминах з іншим. Під час гри почуття, які виникли на основі спілкування з іншими людьми, сприйняття художніх образів, об'єктів і явищ природи, часто переводяться в певну дію. Подібна дія може виступати як вияв естетичної чуйності, а також як засіб її формування. Значний потенціал гри у вихованні молодших школярів може реалізуватися лише за відповідної спрямованості роботи педагога.

Отже, праці педагога-гуманіст з проблем початкової освіти й розвитку дітей, зокрема і їхнього виховання, є джерелом наукових і практичних надбань, з яких кожен учитель може взяти багато корисного для гармонійного розвитку особистості школяра.

Василь Олександрович Сухомлинський – один із видатних педагогів не лише в Україні, а й у світі. Розроблена ним педагогічна система збагатила науку новаторськими ідеями і положеннями, зробила внесок і в теорію, і в практику навчання та виховання. Сучасна школа має на меті досягнення особливого психологічного клімату, в умовах якого дитина почувалася б комфортно. Основні її засоби – такі як і в «Школі радості» Василя Олександровича. Система роботи Нової української школи тісно пов’язана з ідеями, які пропагував у своїй роботі педагог.

Таким чином, аналізуючи творчу спадщину В. Сухомлинського, можна зробити висновок, що головною умовою ефективного розвитку творчих здібностей педагог вважав формування мислення учнів, що передбачає активне, самостійне здійснення молодшими школярами розумових дій, формування дійових знань та проведення спостережень серед природи, яка є джерелом розумового розвитку дитини.

Для Нової української школи праці В. Сухомлинського містять цінні теоретичні та практичні положення, реалізація яких сприятиме ефективному розв’язанню проблеми формування творчої особистості школяра.

Список використаних джерел

1. Гартманн Э. Замечания к пафосу в книге В. Сухомлинского «Сердце отдаю детям». *Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2002. № 5. С. 108–110.

2. Кічук Н. Творча особистість учителя у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2002. № 5. С. 10–11.

3. Мелешко В. Педагогіка В. Сухомлинського в діяльності вчителя сільської школи. *Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка,* 2002. № 5. С. 37–42.

4. Пироженко Л. Казка як один із засобів виховання у спадщині В. О. Сухомлинського. *Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2002. № 5. С. 283–286.

Олена КОМКОВА,
Анастасія КУЛЕНКО,
здобувачки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИХОВАННЯ В ДРЕВНІЙ ГРЕЦІЇ

Понад дві з половиною тисячі років тому в південній частині Балканського півострова, на островах Егейського моря, на західному узбережжі Малої Азії, по берегах Мармурового і Чорного морів, на узбережжі Південної Італії і в східній частині острова Сицилія, виникла група рабовласницьких держав, відомих в історії, як Стародавня Греція, або Еллада.

Власне давньогрецька культура якісно визначилася лише до VIII ст. до н. е. Можна виділити такі періоди її розвитку:

– Гомерівська Греція (XI–VIII ст. до н. е.);

– Архаїчна Греція (VII–VI ст. до н. е.);

– Класична Греція (V – Перші три чверті IV ст. до н. е.);

– Еллінізм (кінець IV ст. до н. е. – до I ст. н. е.).

Греки приділяли особливу увагу вихованню, що дозволило їм створити культуру, яка встановила еталон прекрасного в архітектурі, скульптурі, музиці, літературі, повністю зберігається і в наш час. У Стародавній Греції, яка складалась з невеликих рабовласницьких держав, найбільш оригінальними системами виховання були Спартанська та Афінська.

У Спарті виховання мало військово-фізичний характер. Його головним завданням була підготовка мужнього, фізично розвиненого, здорового, загартованого й витривалого воїна – захисника земельної

аристократії. У країні домінувало землеробство, яке спиралось на працю рабів. Незначне напіввільне населення займалось ремісництвом.

У семирічному віці держава забирала дітей від сім'ї і поселяла в особливі державні навчально-виховні заклади – агели, де вони виховувалися до 18 років. Виховання ставало функцією держави, здійснювалося під її контролем і за її рахунок.

Афінська система виховання залишила слід в історії педагогіки як провісниця високої духовної культури, формування гармонійної людини, основними якостями якої були духовне багатство, моральна чистота та фізична досконаліть.

Саме в Афінах виникла ідея гармонійного розвитку особистості, як мети виховання. В афінських містах тривалий час існувала традиція, за якою найзаслуженіша людина удостоювалась посади гімнасіарха – керівника школи для дітей вільних громадян.

На відміну від Спарти, в Афінах значного розвитку набули різні ремесла і торгівля. Високого рівня досягли архітектура, скульптура, живопис, художня література, історія, географія, математика, філософські науки. Особливості економічного становища і політичного життя населення знайшли своє відображення у системі виховання дітей і молоді. Афінська система виховання, як і спартанська, також здійснювалась в інтересах рабовласників, але була більш різноманітною.

Свій дальший розвиток спартанська й афінська системи виховання отримали у так званій грецькій школі еллінського періоду. Ця школа поширилася на великих територіях із часу походів Олександра МАКЕДОНСЬКОГО.

Період грецької історії, пов'язаний із цим поширенням, називають епохою еллінізму. У цей час освіта стала громадською справою. Олександрійські вчені встановлюють новий зміст освіти, тобто завершений на певному рівні. Кожен учень мав певне місце в школі, а кращих із них преміювали. Змінилися й методи навчання, з'являється письмове приладдя і практика записування лекцій. Створюються підручники та правила термінології. Виховне значення мали свята, дні спогадів про визначні події, екскурсії до місць видатних подій.

Утримування шкільних будівель проводилося за рахунок коштів правителів і багатих меценатів. Разом із хлопцями в школах почали вчитися й дівчата. З'являються систематичні плани навчання. Олександрійські вчені встановлюють завершений на певному рівні новий зміст освіти. Преміюють кращих учнів.

Застосовується нове письмове приладдя, у практику навчання вводиться записування лекцій. Створюються підручники та правила термінології. Із виховною метою використовуються свята, дні спогадів про визначні події, екскурсії до місць видатних подій. Основні ланки системи освіти у цей час виглядали так:

1) елементарна школа грамоти (7–12 років);
2) граматична школа (12–15 років);
3) гімназія (15–18 років);
4) ефебія (18–19 років);
5) філософська школа (20–22 роки).

Отже, великим рушієм в розвитку виховання та зародженні педагогічної думки Древньої Греції була культура міст-полісів. Освіченість в тогочасному суспільстві вважалась необхідним і невід'ємним атрибутом гідного громадянина поліса. Виховання та освіта різних міст-держав відрізнялися між собою. Найвідоміші з них – Спарта та Афіни.

Педагогічний досвід Спарти був забутий в силу своєї виховної традиції, але звичаї фізичного виховання, загартовування молодого покоління використовувалися і в інші епохи. Найефективнішою система освіти і виховання була в Афінах. Тут діяли музичні та гімнастичні школи, гімназії та ефебії, а педагогічний досвід афінян поширився і на наступні епохи. Слід також відмітити, що саме Еллада була колискою шкіл як осередків освіти і науки.

В Стародавній Греції, в І-му тисячолітті до нашої ери склалися залежно від економічного та політичного розвитку, культурних зв'язків з іншими країнами оригінальні системи виховання молоді – афінська і спартанська. Педагогічні ідеї знаходять осмислення у творах філософів – ПЛАТОНА, АРИСТОТЕЛЯ, ПЛУТАРХА, СОКРАТА, ДЕМОКРИТА та ін.

Список використаних джерел

1. Левківський М. В. Історія педагогіки. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 360 с.

2. Марценюк С. П. Педагогічні погляди Арістотеля. *Рідна школа*. 1991. № 10. С. 77.

3. Третяков В. В. Погляди Платона на проблеми виховання. *Рідна школа.* 1993. № 9. С. 74–75.

4. Ярощук Л. Г. Історія педагогіки. Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2014. С. 246–254.

Марія САЛЬНІКОВА, Ірина ДОЛГІХ,
здобувачки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВІДРОДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ, ШКОЛИ І ПЕДАГОГІКИ В ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

4 червня 1991 р. було прийнято постанову Верховної Ради УРСР «Про порядок введення в дію Закону УРСР «Про освіту» (прийнятий Верховною Радою 3.05.91 р.). Відповідно до Закону – метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Для одержання документа про освіту громадяни мають право на державну атестацію.

Рішенням колегії Міністерства освіти України було затверджено Концепцію середньої загальноосвітньої школи України (12 вересня 1991 р.).

Мета, завдання і структура загальноосвітньої школи [2]:

1. Головна мета школи – формування і розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, системою знань про природу, людину, суспільство, почуття національної самосвідомості, готовності до професійного самовизначення.

2. Трудовий характер школи передбачає формування в учнів культу інтелектуальної і фізичної праці, поваги до людей праці, готовності до включення в трудову діяльність.

3. Державна система загальної середньої освіти відокремлена від церкви і носить світський, відкритий характер. За баханням дітей чи їхніх батьків у школі може бути організоване добровільне вивчення «Історії релігії».

Загальноосвітня школа є триступеневою:

I ступінь – початкова школа з тривалістю навчання – 3–4(5) років;

II ступінь – основна школа з тривалістю навчання 5 років;

III ступінь – повна середня школа (2–3 р.).

Ступені загальноосвітньої школи залежно від місцевих умов можуть функціонувати автономно. Між ступенями загальної середньої освіти

забезпечуються єдність і взаємозв'язок, наступність мети, змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання і виховання.

У грудні 1992 р. відбувся Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, на якому було розглянуто основні позиції Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). Майже цілий рік йшло доопрацювання цього документу і лише з листопада 1993 р. Кабінет Міністрів затвердив цю програму [1].

Стратегічні завдання реформування освіти в Українській державі:

1. Відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави.
2. Виведення освіти в Україні на світовий рівень шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад.
3. Подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів.
4. Формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти.

Пріоритетні напрями реформування освіти:

1. Розбудова національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя України.
2. Забезпечення моральної, інтелектуальної та психологічної готовності всіх громадян до здобуття освіти.
3. Досягнення якісно нового рівня у вивченні базових предметів: української та іноземних мов, історії, літератури, математики та природничих наук.
4. Створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями.
5. Забезпечення в кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи; запобігання пияцтву, наркоманії, насильству, що негативно впливають на здоров'я людей.

Окремим розділом виділено «Національне виховання» як органічний компонент освіти, що охоплює всі складові системи освіти.

Середня освіта здобувається в триступеневій системі загальноосвітніх навчально-виховних закладів: початковій школі (I ступінь), основній школі (II ступінь), старшій школі (III ступінь) [1].

Список використаних джерел

1. Скільський Д. М. Історія української педагогіки : навч. посіб. Тернопіль : Богдан, 2012. 225 с.

2. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підруч. Київ : Либідь. 2006. 421 с.

3. Ярощук Л. Г. Історія педагогіки. Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2014. С. 207–235.

Ольга СОЛОВЙОВА,
Світлана МАЄВСЬКА,
здобувачки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.

Початкова освіта на територіях підросійської України

Шкільництво в підросійській Україні в другій пол. XIX – поч. XX ст. розвивалося під впливом ряду російських освітніх реформ. Зміни відбулися в початковій, середній, вищій освіті.

Початкова освіта з 1864 р. регламентувалась «Положенням про початкові народні училища». До початкових народних училищ відносились елементарні школи всіх відомств (церковнопарафіяльні, міністерські, земські, залізничні і ін.), міські і сільські, ті, що утримувались казною, товариствами або приватними особами).

Учителями могли бути або церковники (священики, дяки), або світські особи. На відміну від церковників світські особи для вчительської діяльності повинні були мати спеціальний дозвіл училищної ради у вигляді посвідчення про добру моральність і благонадійність. Новим було й те, що вчителями початкових народних шкіл могли бути і жінки.

На кінець XIX ст., порівняно з його серединою, початкових шкіл на Україні стало в 12 разів більше. Але потреби народу в початковій освіті вони не задовольняли. Рівень елементарної грамотності в кінці XIX ст. у різних губерніях України коливався 15–20%.

Якість навчання в народних школах була низькою. Особливо примітивну освіту давали церковнопарафіяльні школи, які становили на 1900 р. 80% усіх початкових шкіл. Вони існували на пожертвування парафіян. Навчання тут обмежувалося читанням слов'янською і російською мовами, початками арифметики та вивченням молитов.

З усіх існуючих початкових шкіл найкращими були земські школи, де вчителі використовували більш прогресивні методи навчання, а зміст навчання в них був дещо ширшим, що передбачав ознайомлення дітей з відомостями з географії, історії, природознавства.

У підросійській Україні у всіх початкових і середніх школах навчання велося російською мовою за навчальними планами й програмами, що діяли в усій Росії. На розвиток освіти на цих територіях значною мірою впливала русифікаторська політика російського царизму.

Початкова освіта для народних мас була відсталою, у той час, коли діти панівних станів отримували покращену початкову освіту в спеціальних підготовчих класах гімназій або в домашніх умовах.

Освіта на західноукраїнських землях

У середині XIX ст. структура початкових шкіл залишалася такою ж, як і раніше: парафіяльні, тривіальні і головні.

Важливу роль у розвитку шкільництва та визначенні змісту освіти відіграв конкордат 1855 р., за яким школа підпадала під повне підпорядкування церкві. У всіх державних і приватних школах вводилося релігійне виховання, усе навчання повинно було узгоджуватись з католицькою вірою. Усі вчителі підлягали наглядові церкви, а ті, що «зійшли з праведної дороги», звільнялися з посади.

Певні зміни в розвитку шкільництва в Західній Україні відбулися в 60-х роках. 1867 року Австрія прийняла нову конституцію, яка проголошувала рівноправність усіх народів. Окремими законами школа визнавалася незалежною від церкви і вводилося право визначати мову навчання у приватних закладах їх власникам, а в державних – місцевим органам влади (гмінам). Вважалося, що в народних школах, де є діти і поляків, і українців, та мова, що не є викладовою, стає обов'язковим предметом вивчення. Обов'язковою з третього класу залишалася німецька мова.

1873 року було прийнято кілька краєвих шкільних законів, за якими в Галичині вводилося обов'язкове і безплатне навчання дітей віком від 6 до 12 років, а також створювалися виділові школи в містах, які давали можливість отримувати підвищену початкову освіту учням, що не ходили до середньої школи. Ці закони були прийняті на основі затвердженого в Австрії 1867 року відповідного закону про шкільництво.

У другій половині XIX ст. на західноукраїнських землях виник новий тип школи – утраквістична (двомовна). Рішення про введення утраквізму в школі було прийняте польським сеймом 1886 року. За цим рішенням основні предмети в школах викладалися польською мовою, а всі інші – рідною. Зовні це ніби забезпечувало рівноправність мов, але по суті було прикритою формою шовінізму.

З метою обмеження освіти серед сільського населення і закріплення його на селі в 1893 р. усі початкові школи були поділені на сільські і міські (на Закарпатті – горожанські). Програма навчання в сільських

школах була скорочена і не давала жодних прав на продовження освіти в середніх навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / за ред. О. О. Любар. Київ : Знання, 2003. 768 с.

2. Лузан П. Г., Васюк О. В., Бернова О. М. Історія педагогіки та освіти в Україні. Київ : НАУ, 2007. 302 с.

3. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси (X поч.–XX ст.) / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Радянська школа, 1994. 381 с.

3. Ярощук Л. Г. Історія педагогіки. Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2014. С. 93–117.

Секція 3
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алла ВАСИЛЮК,
докторка педагогічних наук,
професорка, Вінницький державний
педагогічний університет імені
Михайла Коцюбинського

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

Сучасна українська школа в умовах її реформування функціонує на засадах педагогіки партнерства, що передбачає побудову взаємовигідного співробітництва між усіма учасниками освітнього процесу (вчителями, учнями та їх батьками) для вирішення спільних завдань. При цьому вихідними принципами є рівноправність всіх учасників, взаємоповага між ними, а також спільна зацікавленість у результатах, відповідальність й добровільність прийняття на себе певних обов'язків. Отже, створення партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу виключає будь-які прояви авторитаризму. А в межах проголошеної особистісно-орієнтованої моделі освіти основна увага зосереджується на створенні найсприятливіших умов для ефективного розвитку дітей, для їх самовизначення та самореалізації в соціальному середовищі.

Важливими для нової української школи є ідеї дитиноцентризму, а саме: відсутність адміністративного контролю, який обмежує педагогічну творчість; активність учнів, орієнтація на їх інтереси та досвід; практична спрямованість навчальної діяльності; відмова від орієнтації освітнього процесу на середнього школяра; виховання вільної незалежної особистості; забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини; впровадження шкільного самоврядування тощо.

Педагогіка партнерства вимагає переосмислення ролі вчителя, яка полягає в оновленні професійного мислення й відповідних цілеспрямованих дій: постійному аналізі власної педагогічної діяльності й моніторингу ефективності своєї роботи. Істотним є розуміння того, що сучасне цифрове покоління дітей (*digital native*) потребує в їх навчальній діяльності більшої незалежності та самостійності.

Відповідно, змінюються й вимоги до вчителя. Замість ретранслятора знань він все активніше виконує ролі коуча, тренера, фасилітатора чи тьютора. Отже, прогресивні зміни у шкільництві значною мірою залежать від особистості вчителя, його бажання

змінюватися та організовувати освітній процес на засадах партнерства з використанням різних форм колективної та групової ігрової, проєктної і дослідницької діяльності, а також навчального діалогу (де учасники взаємодії виступають у ролі активних суб'єктів).

У процесі підготовки майбутнього вчителя нової генерації важливо підготувати реформатора-реалізатора, який буде спроможний сприяти забезпеченню ефективності й високої якості шкільної освіти. Основу професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи становить гуманістична парадигма, що полягає у взаємодії викладача зі студентами, як інноваційної форми співробітництва в умовах педагогічного закладу вищої освіти. Викладач є посередником між студентом та навчальним матеріалом, що вимагає готовності до педагогічного партнерства (напр., викладач виступає у ролі консультанта, тьютора чи партнера). Організація педагогічного партнерства можлива за умов створення комфортної психологічної атмосфери, реалізації педагогічного діалогу й стимулювання студентів до рефлексивної дослідницької колективно-групової діяльності.

Під час вивчення академічної дисципліни «Педагогіка партнерства» важливими є формування уявлень студентів, зокрема, про сутність педагогіки партнерства (як форми співпраці, співдружності, співтворчості, консолідованого управління); про систему взаємин між усіма учасниками освітнього процесу. Отримані на заняттях знання закріплюються під час проходження педагогічної практики в школі, де студенти оволодівають комплексом прийомів педагогічної взаємодії у тріаді «вчитель-учні-батьки».

Також важливо знайомити майбутніх вчителів із ідеями відомих науковців, які є підґрунтям організації педагогічного партнерства у школі, а саме:

– навчання без примусу (В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов), що передбачає виключення засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів; припускає наявність таких особистісних якостей педагога, як гуманність, комунікативність, ціннісне відношення до дитини. Учитель повинен визнавати пріоритетності суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі;

– ідея важкої мети (С. Лисенкова, В. Шаталов), коли перед учнями ставиться складна мета. Водночас учитель налаштовує дітей на досягнення, на віру в свої можливості й перемогу над труднощами;

– ідея опори (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає в наданні дітям опорних знаків (символів, схем, таблиць, слів) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу та побудови відповіді;

– вільний вибір (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає в наданні дитині свободи вибору в процесі навчання. Уміння

контактувати з дітьми є провідною педагогічною умовою ідеї вільного вибору;

– інтелектуальне поле класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін) передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для розвитку здібностей та нахилів, творчості кожної дитини в діяльності;

– самоаналіз (Є. Ільїн, В. Караковський, В. Шаталов) реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня за умови володіння педагогом прийомами рефлексії та емпатії.

На сьогодні підготовка майбутніх вчителів початкових класів вимагає більш чіткої і послідовної прив'язки до потреб основного замовника – школи, де сучасний вчитель є класоводом, психологом, соціальним захисником дитини та партнером батьків. Нагальною стала потреба психологізації підготовки вчителів з метою оволодіння діагностичними методиками, умінням співпрацювати з учнями та їх батьками. Відповідно, теорія розвивального навчання в нових умовах має набути іншого виміру, враховувати не лише актуальні потреби сучасної дитини, а й закласти потенціал для її перспективного розвитку [5].

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з учасниками освітнього процесу є важливою складовою частиною їх професійної підготовки; складним і тривалим процесом. Це сприятиме швидкій адаптації учителів до мінливих умов праці в Новій українській школі, використанню інноваційних підходів до успішного розв'язання завдань професійної діяльності.

Утім, проблеми підготовки майбутніх учителів до побудови освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства потребують подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Голота Н., Карнаухова А. Формування готовності майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства в закладах дошкільної та початкової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 3(87). С. 27–38.

2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка. 2008. 424 с.

3. Нова українська школа: порадник для вчителя / за ред. Бібік Н. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.

4. Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи : кол. моногр. /за ред. Якименко С. Миколаїв : СПД Румянцева, 2020. 188 с.

5. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. № 1–2. С. 3–7.

6. Якими можуть бути українські вчителі майбутнього: досвід переможців «Global teacher Prize». URL: http://lviv1256.com/news/yakymy-mozhut-buty-ukrajinski-vchyteli-majbutnoho-dosvid-peremozhtsiv-global-teacher- (дата звернення: 25.10.2021).

Олександр ІВАНИЦЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, професор,
Запорізький національний
університет

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ СЕРЕДНЯ ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ»

Навчальна дисципліна «Система середньої освіти в Україні та світі» вивчається на першому курсі в першому семестрі студентами, які обрали своєю спеціальністю Середню освіту. Суттєвою особливістю вивчення дисципліни є необхідність врахування суттєвих відмінностей освітньо-професійних програм, за якими здобувають освіту студенти. Усього таких освітніх програм вісім: «Середня освіта (Українська мова і література)», «Середня освіта (Мова та література (англійська))», «Середня освіта (Історія)», «Середня освіта (Математика)», «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)», «Середня освіта (Фізика)», «Середня освіта (Інформатика)», «Середня освіта (Фізична культура)». Унаслідок відсутності державного стандарту підготовки бакалаврів спеціальності Середня освіта освітньо-професійні програми відрізняються не тільки переліком і змістом спеціальних компетентностей, вони містять також широкий спектр загальних компетентностей [2]. Тому, щоб забезпечити формування поданих в освітньо-професійних програмах компетентностей, необхідно забезпечити диференціацію навчальної діяльності студентів залежно від предметної спеціальності [1].

Робочі програми і силабуси для кожної предметної спеціальності мають спільну мету вивчення навчальної дисципліни, яка полягає в забезпеченні засвоєння базових теоретичних положень про особливості організації та діяльності системи середньої освіти в Україні та інших розвинених країнах світу, тенденції змін в освітньому середовищі, а також формуванні професійної компетентності щодо шляхів і засобів підвищення якості та ефективності діяльності закладів освіти. Спільними є також і завдання вивчення дисципліни: ознайомитися з понятійним апаратом курсу та сформувати вміння переносити зміст понять в інші галузі знань; сформувати вміння та навички аналізу системних компонентів освіти; засвоїти різні аспекти нормативно-правового

регулювання системи середньої освіти в Україні та світі; ознайомитися із сучасними тенденціями реформування системи загальної середньої освіти в Україні та світі.

Диференціація забезпечується як на рівні робочих програм та силабусів для кожної освітньо-професійної програми з виділенням відповідних компетентностей, так і на рівні практичних завдань, які виконують студенти в процесі вивчення дисципліни. Наприклад, розглянемо перелік компетентностей, поданих у робочих програмах для двох різних предметних спеціальностей. Середня освіта (Мова і література (англійська): *здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства; усвідомлення цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідності його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;* участь у дискусіях, відстоювання власної думки (позиції), дотримання культури поведінки; знання та розуміння предметної галузі та розуміння професійної діяльності; здатність працювати в команді; *здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;* здатність розуміти вимоги до діяльності за спеціальністю, зумовлені необхідністю забезпечення сталого розвитку України, її зміцнення як демократичної, соціальної, правової держави; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

Середня освіта (Фізика): *здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина України*; здатність узагальнювати основні категорії предметної області в контексті загальноісторичного процесу; *знання та розуміння предметної галузі та розуміння професійної діяльності;* здатність працювати в команді; *здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями*; *здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;* навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

Для наочності ми виділили курсивом ті компетентності, які співпадають. Тобто, ми бачимо, що частина компетентностей відрізняється, те ж стосується і програмних результатів навчання.

Під час організації навчання з дисципліни лекційний матеріал не диференціювався, диференціація здійснювалася під час підготовки та проведення семінарських занять та виконання студентами спеціальних завдань до семінарів.

Специфіку предметної спеціальності студенти повинні були відображати в процесі розкриття питань семінару. Наприклад, розглядаючи питання «Організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти», студент повинен був висвітлити особливості організації освітнього процесу під час навчання профілюючому предмету.

Під час виконання завдань до семінарів студенти обов'язково акцентували увагу на особливостях профілюючого навчального предмету у контексті завдання. Наприклад, під час виконання завдання на розробку імітаційної ідеальної моделі загальноосвітньої школи майбутнього (проєкт), студенти повинні були виокремити особливості вивчення в цій школі профільного предмету.

Така диференціація навчальної діяльності майбутніх бакалаврів спеціальності Середня освіта в процесі вивчення дисципліни «Система середньої освіти в Україні та світі» сприяла забезпечувала більш ефективне формування компетентностей студентів та сприяла їхньому фаховому зростанню.

Список використаних джерел

1. Іваницький О. І. Інноваційні технології навчання фізики : навч. посіб. Запоріжжя : Диво, 2007. 99 с.

2. Іваницький О. І. Теоретико-методичні засади розробки стандарту професійної підготовки майбутнього вчителя фізики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 48(101). С. 123–130.

Андрій АНДРЄЄВ,
доктор педагогічних наук, доцент,
Запорізький національний університет,
Поліна БІЛОУС,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності Середня освіта (Фізика), Запорізький національний університет,
Наталія ТИХОНСЬКА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Запорізький національний університет

ВІДКРИТИЙ ТУРНІР «СИЛА ФІЗИКИ–2021» ЯК ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ

У Запорізькому національному університеті (ЗНУ) проєктною групою спеціальності «Середня освіта (Фізика)» була започаткована інноваційна форма навчання фізики – відкритий турнір з фізики «Сила

фізики-2021» для учнів закладів загальної середньої освіти, а також студентів фахових коледжів. Метою даного заходу є сприяння залученню учнівської молоді до творчої діяльності, пов'язаної з розв'язанням олімпіадних завдань різних типів (теоретичних, експериментальних, винахідницьких тощо); популяризація знань з фізики серед учнів і студентів; профорієнтація обдарованої молоді.

Через пандемію COVID-19 і, як наслідок, запровадження дистанційної форми навчання, у ЗНУ реалізовано дистанційний формат цього заходу (рис. 1). У жовтні – листопаді 2021 року авторами були організовані та проведені два онлайн-тури цього заходу. Після закінчення дії карантинних обмежень планується очний формат проведення даного змагання. У турнірі можуть брати участь як учні закладів загальної середньої освіти, так і студенти фахових коледжів, які об'єднуються в команди та обирають капітанів команд.

В оцінюванні команд беруть участь кілька експертів (членів журі), які обираються за таким принципом: один з експертів є науково-педагогічний працівник вищої школи, другий – досвідчений вчитель фізики одного з закладів загальної середньої освіти міста, а третій – здобувач освіти рівня бакалавр університету, але він має мати досвід успішної участі в інтелектуальних змаганнях з фізики.

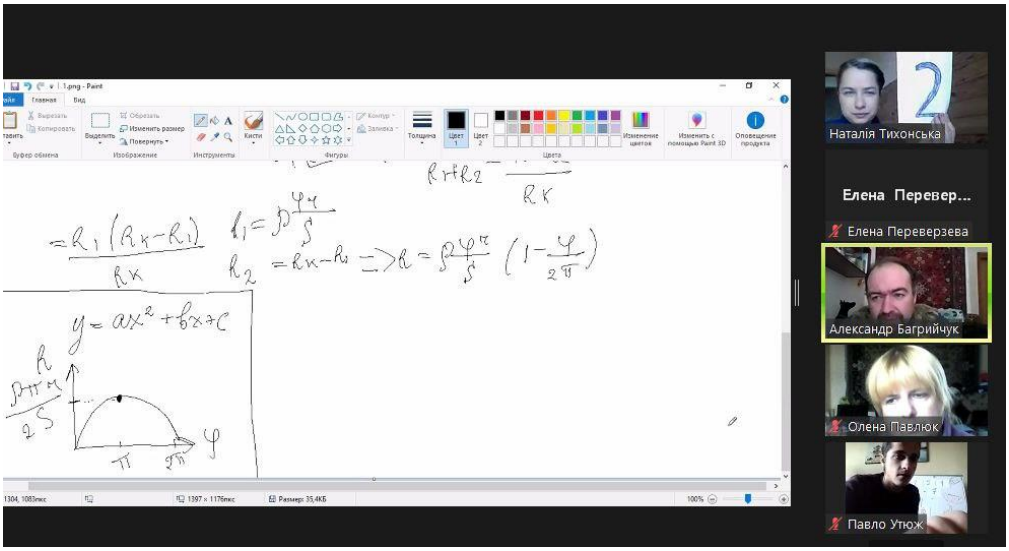


Рисунок 1 – Фрагмент відкритого турніру з фізики «Сила фізики-2021»

Під час проведення турніру команди надавали розв'язки запропонованих олімпіадних завдань з фізики, ґрунтовно їх пояснювали та ставили цікаві запитання до гравців з іншої команди. Завдання для проведення турніру відбиралися з відомих збірників олімпіадних задач з фізики, зокрема [1], а експериментальні завдання створювалися авторами [2]. Деякі завдання турніру створювали здобувачі освіти –

майбутні вчителі фізики, які беруть активну участь у цьому масовому заході і як ведучі, і як експерти конкурсу. Таке занурення студентів у процес проведення інноваційних позаурочних заходів з фізики є ефективним елементом їхньої квазіпрофесійної діяльності.

Запропоноване нами інтелектуальне змагання відрізняється від подібних інтелектуальних змагань тим, що: по-перше, воно може проводитися як в очному, так і дистанційному форматі (якщо є певні карантинні обмеження), по-друге, на гру можуть потрапити усі бажаючи (вчителі, батьки, однокласники як глядачі, так сказати група підтримки), по-третє, учасником може стати кожен учень, а група експертів представлена як фахівцями вищої школи, так і середньої школи, і навіть здобувачами освіти рівня бакалавр. Завдання, які виконують гравці під час турів турніру, є різними за типом (це і теоретичні олімпадні задачі, і експериментальні, і винахідницькі тощо).

Ми вважаємо, що даний захід підвищує зацікавлення учнів та студентів до вивчення фізики та розв'язання різноманітних задач. Цінним із методичної точки зору, є задум залучення студентів спеціальності Середня освіта (Фізика) до створення відкритого турніру «Сила фізики – 2021». Студенти залучалися також до підготовки завдань турніру з фізики, а також брали участь як ведучі та члени експертної комісії. Пріоритетними напрямами подальшої роботи є проведення таких вікторин та залучення учнів закладів загальної середньої освіти і студентів коледжів на обласному рівні.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Олімпіади з фізики. Завдання. Відповіді. Херсон : Основа ; Тріада+, 2008. 400 с.

2. Андрєєв А. М., Іваницький О. І. Олімпіадні задачі з фізики. Умови та розв'язки задач експериментального туру обласної олімпіади з фізики в Запорізькій області 2013–2020 років. Херсон : Гельветика, 2020. 92 с.

Віталій АЧКАН,
доктор педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

КОМПОНЕНТИ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Відповідно до Концепції нової української школи [5], "Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності" сучасний етап розвитку національної освіти характеризується тим, що освіта має бути інноваційною і сприяти формуванню особистості, здатної до сприйняття

змін упродовж життя, яка може застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Це у свою чергу передбачає системне, послідовне та обґрунтоване використання інноваційних технологій, методів та засобів навчання математики в закладах загальної середньої та вищої освіти. Світова пандемія та, як наслідок, перехід до дистанційного, а пізніше змішаного навчання різко прискорила процес впровадження інновацій у освітньому процесі.

Окремі проблеми реалізації та впровадження інновацій у математичній освіті були висвітлені у розвідках В. Бевз [3], Т. Годованюк [1], Н. Кугай [6], К. Власенко [8] та ін. У той же час в умовах карантинних обмежень потребує додаткового дослідження питання формування інноваційної компетентності вчителя математики та її компонентів.

Під інновацією у математичній освіті будемо розуміти новий (або удосконалений) педагогічний продукт, що впроваджується в освітній процес (концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми тощо) та стимулює його розвиток [2].

Усталеного погляду на поняття інноваційна компетентність вчителя не існує. Так, Ю. Будас ототожнює поняття "інноваційна компетентність майбутнього вчителя" та поняття "готовність вчителя до інноваційної педагогічної діяльності" та тлумачить їх як сформовану в майбутніх учителів компетентність щодо оптимального розв'язання освітніх завдань у контексті впровадження, розповсюдження, створення педагогічних інновацій [4]. І. Коновальчук визначає інноваційну компетентність педагога як інтегративну якість особистості, яка є результатом синтезу мотивів, цінностей, знань, умінь та практичного суб'єктного досвіду й забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації освітніх інновацій [7].

Під інноваційною компетентністю вчителя математики будемо розуміти інтегративну якість його особистості, яка є результатом синтезу мотивів, цінностей, знань, умінь та практичного суб'єктного досвіду й забезпечує успішну педагогічну діяльність, спрямовану на створення, поширення та свідоме і доцільне використання інновацій у процесі навчання математики.

У структурі інноваційної компетентності вчителя математики виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, операційно-діяльнісний та оцінювально-рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність особистісно-ціннісного ставлення до математики як науки та до професії вчителя, ціннісні орієнтації, що відбиваються у формулюванні цілей майбутньої педагогічної діяльності та визначенні статусу учня; зацікавленість модернізаційними процесами, що відбуваються в математичній освіті в Україні та закордоном, особисту переконаність у необхідності застосування інноваційних методів, прийомів, педагогічних технологій; усвідомлення зв'язку педагогічної, дослідницької та наукової

роботи, прагнення до самовираження, творчості, професійного росту.

Емоційно-вольовий компонент інноваційної компетентності вчителя математики передбачає сформованість уміння оцінювати свої почуття й емоції в конкретний момент, управляти ними в процесі спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами; долати труднощі, перешкоди, які виникають у процесі інноваційної педагогічної діяльності; наполегливість, організованість, виявлення поваги до думки інших людей, здатність підпорядковувати особисті цілі й бажання спільній справі; здатність брати на себе відповідальність у різних навчальних і життєвих ситуаціях; почуття власної гідності та самоповаги.

Когнітивний компонент пов'язаний із наявністю в учителя математики базових, опорних знань із методики навчання математики в основній та старшій школі; основ педагогічної інноватики, традиційних та інноваційних технологій навчання; здатністю до самонавчання; обізнаністю щодо форм і методів стимулювання інноваційної активності майбутніх учнів.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає сформованість у вчителів математики здатності та досвіду здійснювати інноваційну педагогічну діяльність, озброєність засобами, прийомами, технологіями навчання математики, володіння прийомами експериментально-дослідницької роботи, здатність наслідувати інноваційний педагогічний досвід.

Оцінювально-рефлексивний компонент передбачає усвідомлення вчителями математики значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів, створення та управління на уроках математики, у процесі позакласної та факультативної роботи рефлексивним освітнім середовищем, здатність до рефлексії власного досвіду, до аналізу та корекції власної інноваційної педагогічної діяльності, діяльності учнів і досвіду колег та вміння запозичувати цей досвід, прогнозувати дидактичний ефект від інновації, що запроваджується, виявляти недоліки та вдосконалювати її.

Таким чином, інноваційна компетентність вчителя математики розглядається як складова загальної професійної компетентності та необхідна умова формування математичної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвиток особистісного й професійного потенціалу педагога.

Список використаних джерел

1. Ачкан В. В., Годованюк Т. Л. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного*

університету імені Павла Тичини. Умань : Вид.-во УДПУ, 2018. № 1. С. 7–17.

2. Ачкан В. В. Підготовка майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності : монографія. Київ : ФОП Маслаков, 2018. 308 с.

3. Бевз В. Г. Інноваційне навчальне середовище підготовки майбутніх учителів математики. *Проблеми та перспективи фахової підготовки вчителя математики* : зб. наук. пр. за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. (Вінниця, 30.05–01.06.2018). Вінниця : Нілан-ЛТД, 2018. С. 15–17.

4. Будас Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 25 с.

5. Концепція «Нова українська школа» URL: http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepcziya.pdf (дата звернення: 18.11 2021).

6. Кугай Н. В., Ачкан В. В. Методологические знания по элементарной математике как основа формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогичной деятельности. *Сборник научни трудов «MATTEX 2016».* Шумен : Университетско издателство «Епископ Константин Преславски», 2016. Том 1. С. 226–235.

7. Коновальчук І. І. Інноваційна компетентність педагога. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії"* (Житомир, 20–21.05.2011). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 133–137.

8. Vlasenko K., Chumak O., Achkan V., Lovianova I, Kondratyeva O. Personal e-Learning Environment of a Mathematics Teacher. *Universal Journal of Educational Research.* 2020. Vol. 8(8). S. 3527–3535.

Ольга ЛЕБІДЬ,
докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

«ШКОЛА КЕРІВНИКА СТРАТЕГІЧНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ»: ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ

Будь-яка людина, починаючи власний професійний шлях, відчуває труднощі, проблеми через відсутність необхідного досвіду. Становлення керівника закладу освіти відбувається важче, складніше, ніж у представників іншої професії, тому що управлінська освіта не гарантує

успіх керівнику. Щоб стати ефективним керівником недостатньо аудиторних програмних знань. Сьогодні системі освіти потрібні молоді, ініціативні, креативні керівники, готові працювати по-новому.

Тому однією з основних педагогічних умов формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до стратегічного управління в позааудиторній роботі є включення їх у діяльність освітньо-практичного комплексу, що поєднує елементи навчально-пізнавальної діяльності й управлінської практики. Формою реалізації завдань означеного комплексу з формування готовності до стратегічного управління є «Школа керівника стратегічно орієнтованого закладу освіти» (далі – Школа).

Школа є важливим циклом системи формування готовності майбутнього керівника закладу освіти до стратегічного управління в умовах магістратури, система, що створює умови для професійного й особистісного зростання керівника закладу освіти в умовах непередбачуваності та змін.

Актуальність програми Школи обумовлена потребою майбутніх керівників закладів освіти у здійсненні стратегічних змін. Тому формування готовності майбутнього керівника закладу освіти до стратегічного управління в умовах магістратури проходить тим успішніше, чим ширше можливості його самореалізації в навчально-виховному процесі. Учасниками Школи є здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом).

Програма Школи передбачає проведення занять із застосуванням теоретичних базових знань і практик у галузі стратегічного управління закладом освіти. Заняття організовані у змішаній формі: інформаційні блоки чергуються з практичними заняттями (80/20). Формами проведення засідань у Школі є управлінський тренінг, практичні завдання, самостійна робота, моделювання заняття та управлінських ситуацій, ділові ігри, творчі звіти, наставництво, вебінари, телекомунікаційні проєкти.

На занятті магістранти мають можливість: удосконалити набуті знання з теорії та практики стратегічного управління закладом освіти; відпрацювати навички поведінки в модельованих управлінських ситуаціях стратегічної спрямованості, що вимагають організації спільної діяльності; взяти участь у комунікативній практиці.

Пропонуємо далі ознайомитись зі змістом програми Школи.

Мета програми: підготовка майбутніх керівників закладів освіти, які володіють прогресивними прийомами й інструментами стратегічного управління.

Завдання програми: формування цілісного погляду на систему стратегічного управління; формування професійно важливих якостей керівника закладу освіти, значимих для здійснення стратегічного

управління; розвиток умінь приймати ефективні стратегічні рішення в ситуаціях невизначеності й кризи; відпрацювання навичок поведінки в модельованих управлінських ситуаціях стратегічної спрямованості, що вимагають організації спільної діяльності; забезпечення магістрантам комунікативної практики.

План роботи Школи представлено в таблиці 1.

Таблиця 1 – План роботи «Школи керівника стратегічно орієнтованого закладу освіти»

№ заняття	**Форми організації заняття**
1	*Круглий стіл «Основні проблеми керівника стратегічно орієнтованого закладу освіти»* (бесіда з магістрантами, знайомство з планом роботи Школи, огляд літератури)
	Консультація з метою ознайомлення магістрантів з алгоритмом роботи над телекомунікаційним навчальним проєктом «Інноваційні стратегії розвитку закладу освіти в умовах стратегічного управління системою освіти»
	Реалізація *першого етапу тренінгу* з формування готовності до стратегічного управління – *«Формування індивідуальної і групової працездатності»* – виконання вправ: «Мій друг з семінару», «Правила групи», «Валіза», «Друкарська машинка», «Цікава історія», «Незакінчені речення», «Розповіді та зубочистки»
2	Реалізація *другого етапу тренінгу* з формування готовності до стратегічного управління – *«Розвитку професійно важливих якостей керівника закладу освіти, значимих для здійснення стратегічного управління»*: – вправа: «Якості керівника закладу освіти, значимі для здійснення стратегічного управління»; – міні-лекція: «Сутність основних професійно важливих якостей керівника закладу освіти, значимих для здійснення стратегічного управління»; – мозковий штурм: «Плюси та мінуси професійно важливих якостей керівника закладу освіти, значимих для здійснення стратегічного управління»; – робота в малих групах: «Визначте умови формування професійно важливих якостей керівника закладу освіти, значимих для здійснення стратегічного управління»; – групова дискусія: «Роздуми про себе як майбутнього керівника стратегічно орієнтованого закладу освіти»; – проєктне завдання: «Модель сучасного керівника стратегічно орієнтованого закладу освіти»; – вправи (з подальшим груповим обговоренням): «Чи можеш ти ігнорувати зовнішні подразники та контролювати ситуацію?», «Твій девіз», «Самоконтроль», «Скажи, яким ти мене бачиш...», «Оптимальні варіанти», «Неочікувана зустріч»
3	Проведення *вебінару* за участю досвідченого керівника закладу освіти на тему *«Стратегічне управління закладом освіти: з досвіду роботи»*
4	Реалізація *третього етапу тренінгу* з формування готовності до стратегічного управління – *«Відпрацювання поведінки майбутнім керівником закладу освіти в модельованих управлінських ситуаціях*

	стратегічної спрямованості»: – мозковий штурм: «Як я розумію значення стратегічного управління в професійній діяльності керівника закладу освіти»; – проєктне завдання (тема на вибір магістранта): «Науково-технічний прогрес і його вплив на необхідність стратегічного управління в закладі освіти», «Демографічні фактори та їх вплив на необхідність стратегічного управління в закладі освіти», «Природно-екологічні фактори та їх вплив на необхідність стратегічного управління в закладі освіти», «Економічні фактори та їх вплив на необхідність стратегічного управління в закладі освіти»; – ділова гра: «Визначення місії закладу освіти»; – групова дискусія за підсумками ділової гри
5	Реалізація *третього етапу тренінгу* з формування готовності до стратегічного управління – *«Відпрацювання поведінки майбутніми керівниками закладів освіти в модельованих управлінських ситуаціях стратегічної спрямованості»*: – ділова гра: «Стратегічне планування розвитку закладу освіти»; – групова дискусія за підсумками ділової гри; – ділова гра: «Концепція розвитку закладу освіти майбутнього»; – групова дискусія за підсумками ділової гри
6	Проведення *вебінару* за участю досвідченого керівника закладу освіти на тему *«Стратегічне управління закладом освіти: методична підтримка»*
7	Реалізація *четвертого етапу тренінгу* з формування готовності до стратегічного управління – *«Завершення тренінгових занять»*: групова дискусія: «Що потрібно для успішного стратегічного управління?»; – вправи: «Незакінчені речення», «Мені сподобалося», «До побачення»; – анкета «Аналіз ефективності роботи тренінгу». *Захист телекомунікаційного навчального проєкту* «Інноваційні стратегії розвитку закладу освіти в умовах стратегічного управління системою освіти»

В основу Школи покладено тренінг з формування готовності до стратегічного управління. Центральною ідеєю тренінгу стала концепція стратегічного управління. Метою тренінгу з формування готовності до стратегічного управління для майбутніх керівників закладу освіти є створення умов для усвідомлення ними власних професійних можливостей в галузі стратегічного управління, формування готовності до стратегічного управління для ефективного забезпечення розвитку закладу освіти.

У процесі проведення тренінгу учасники мають дотримуватися певних правил, важливих при його проведенні, а саме: використання принципів групової роботи (активність учасників, партнерське спілкування тощо), застосування активних методів групової роботи (ділові ігри та групові дискусії), аналіз групової динаміки, створення ефективної просторової організації під час проведення занять тощо.

Змістовно завдання тренінгу реалізується за допомогою чотирьох цільових блоків. Перший визначається як формування індивідуальної і

групової працездатності. Його метою є формування в групі емоційної згуртованості, довіри й відкритості між учасниками, розвиток навичок групової взаємодії, що забезпечує можливість подальшої успішної роботи. На цьому етапі передбачені вправи, які сприяють: стимулюванню взаємодії і командоутворенню (вправи «Мій друг з семінару», «Розповіді та зубочистики»); усвідомленню, що правила групи – це не формальні правила, а норми, які значно скорочують витрати часу, дозволяють продуктивно працювати над собою і засвоювати найбільш ефективний індивідуальний стиль спілкування, тобто досягати головної мети тренінгу (вправа «Правила групи»); отриманню порад від групи, в яких сформульовані загальні висновки та враження учасників один про одного (вправа «Валіза»); розвиненню навичок групової взаємодії (вправа «Друкарська машинка»); ефективній співпраці (вправа «Цікава історія»); розвитку здібностей висловлювати власні сподівання та очікування щодо занять з тренінгу (вправа «Незакінчені речення»).

Другий блок спрямований на розвиток професійно важливих якостей керівника закладу освіти, значимих для здійснення стратегічного управління. Блок включає комплекс вправ і процедур, які сприяли формуванню таких професійно важливих якостей керівника закладу освіти, значимих для здійснення стратегічного управління: активність і стійкість в управлінській діяльності, асертивність, адаптивність, схильність до ризику, наполегливість, здатність до рефлексії.

Третій блок забезпечує відпрацювання поведінки майбутнім керівником закладу освіти в модельованих управлінських ситуаціях стратегічної спрямованості. Блок містить комплекс ділових ігор, вправ і процедур, використання яких сприяє оволодінню учасниками моделями поведінки в умовах реалізації функцій стратегічного управління.

Четвертий блок – завершення тренінгових занять. Для завершення тренінгових занять використовуються вправи і процедури, спрямовані на надання учасникам можливості оцінити якість виконаної ними роботи.

Отже, зазначимо, що вимоги суспільства до сучасного конкурентоздатного керівника закладу освіти достатньо високі, тому формування їх готовності до стратегічного управління має велике значення, з одного боку, та необхідність посилення інтерактивності, імітаційності, особистісно-творчих ініціатив у формуванні готовності магістрантів до стратегічного управління зумовили розгляд проблеми створення позааудиторного освітньо-практичного комплексу. Формою реалізації завдань означеного комплексу стала «Школа керівника стратегічно орієнтованого закладу освіти», реалізація якої дозволяє майбутнім керівникам закладу освіти удосконалити набуті знання з теорії та практики стратегічного управління закладом освіти; відпрацювати навички поведінки в модельованих управлінських

ситуаціях стратегічної спрямованості, що вимагають організації спільної діяльності; взяти участь у комунікативній практиці.

Тетяна ПОЗДЄЄВА,
кандидатка педагогічних наук,
професорка, Білоруський
державний педагогічний
університет імені Максима Танка

ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасні зміни в суспільстві, вимоги до особистості людини та її якостей мають значний вплив на систему освіти. Саме тому здійснюється постійний пошук інноваційних методик і технологій, які сприятимуть забезпеченню формування та розвитку в студентів факультету дошкільної освіти професійних компетентностей, необхідних майбутнім вихователям. У зв'язку з цим, реалізація компетентнісного підходу є одним з першочергових завдань у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти. Лабораторні заняття в цьому процесі мають важливе значення. Використання визначеної форми роботи є важливим чинником формування компетентностей майбутнього вихователя дошкільної освіти. Йдеться про формування академічних, соціально-особистісних і професійних компетентностей (у контексті чинного освітнього стандарту) або універсальних і базових професійних компетентностей (у контексті розробки стандарту 3+) майбутнього педагога.

У навчально-програмній документації зі спеціальності «Дошкільна освіта» лабораторні заняття представлені в оптимальному співвідношенні з іншими видами навчальних занять із кожної дисципліни, раціонально розподілені за навчальними семестрами з урахуванням необхідності посилення практичної орієнтованості освітнього процесу і розширення переліку компетентностей, які необхідно сформувати. Освітнім стандартом першого рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» визначено низку компетентностей, ефективність формування яких безпосередньо пов'язана з необхідністю проведення лабораторних занять, у першу чергу, на базах закладів дошкільної освіти.

Вісім навчальних дисциплін закріплено за кафедрою загальної та дошкільної педагогіки. При цьому кількість академічних годин, які відведені на проведення лабораторних занять, складає від чотирьох до шістнадцяти. У більшості випадків це шість годин занять. Визначена кількість годин на лабораторні заняття є оптимальною для закріплення в

лабораторних умовах змісту окремих тем відповідних навчальних дисциплін. Так, уже в першому семестрі передбачені заняття з двох навчальних дисциплін, одна з яких – «Вступ в педагогічну професію», що дозволяє на початковому етапі навчання ознайомити студентів із специфікою освітнього процесу в сучасному закладі дошкільної освіти, з діяльністю вихователя дошкільної освіти.

З першого по п’ятий семестри проводяться лабораторні заняття з педагогіки, психології і методик дошкільної освіти, які відповідають освітнім галузям навчальної програми дошкільної освіти. Сформовані за цей період у процесі теоретичного і практичного навчання професійні компетентності визначають готовність студентів до проходження педагогічної практики, зокрема до самостійного здійснення освітньої роботи з дошкільниками.

Аналіз змістовної сторони завдань, їх спрямованості на формування відповідних компетентностей, дозволив визначити такі види компетентнісно-орієнтованих завдань, що виконуються в межах лабораторних робіт:

– організація різних видів дитячої діяльності і спілкування дітей дошкільного віку: аналіз (проведення) занять за освітніми галузями навчальної програми дошкільної освіти, організація нерегламентованої діяльності дітей дошкільного віку;

– розробка методичного забезпечення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

– застосування теоретичних знань для вирішення різних практичних завдань, серед них – взаємодія з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти й батьками вихованців.

Завдання мають діяльнісний характер, моделюють професійні педагогічні ситуації. Наприклад, таке завдання: «Організація різних видів дитячої діяльності та спілкування дітей дошкільного віку». Навчальна дисципліна «Розвиток ігрової діяльності дітей дошкільного віку»: аналіз роботи вихователя з керівництва сюжетно-рольовою грою дітей середнього дошкільного віку; перегляд сюжетно-рольових ігор у молодшій та середній групі (відеоматеріалів); опис особливостей ігрової діяльності дітей на кожному етапі становлення сюжетно-рольової гри та ін. Навчальна дисципліна «Методика роботи з дітьми раннього віку» – провести бесіду з вихователем дошкільної освіти про особливості роботи з дітьми раннього віку за розробленими питаннями; спостерігати за особливостями поведінки дітей та роботою персоналу в групах раннього віку; спостерігати за дітьми в режимних процесах: миття рук, збирання на прогулянку, підготовка до сну; проаналізувати роботу адаптаційної групи дітей раннього віку.

У зв'язку з пандемією нині виникла потреба адаптувати навчальний процес до нових умов дистанційного навчання. Досить великі можливості для вивчення навчальних дисциплін надає віртуальне середовище Moodle

в поєднанні з платформою Zoom. Поділяючи обсяг матеріалу на дидактичні одиниці, викладач може проявити власну творчість, розробити фрагменти навчальної дисципліни в різний спосіб (у вигляді схем, презентацій), використовуючи методи активного навчання. Система дозволяє застосовувати найрізноманітніші форми самостійної віртуальної лабораторної роботи студентів: безпосередній діалог, обговорення проблем, питань в інтерактивному режимі, підготовка та реалізація практичних завдань (есе, проєктів), проходження тестів та ін. Студенти мають відкритий доступ до Інтернету (через розміщення викладачем гіперпосилань) на інформаційні джерела та ресурси), що актуалізує самостійне здобуття знань і нової інформації з першоджерела.

Аналіз змісту лабораторних занять з педагогічних дисциплін показав, що на молодших курсах використовуються репродуктивні та частково-пошукові завдання, тоді як на випускному курсі більше завдань пошукового та дослідницького характеру. Але недостатньою мірою використовуються колективні форми роботи, хоча комунікативні компетентності, пов'язані з роботою в команді, входять сьогодні до пріоритетних напрямків. У якості завдань для лабораторних робіт необхідно більше використовувати можливості роботи студентів з інформаційно-комунікативними технологіями (створення відеороликів та міні-фільмів із різних напрямків роботи з дітьми, педагогічним колективом, батьками та ін.), що сприятиме формуванню професійних компетентностей майбутніх вихователів дошкільної освіти.

Отже, проведення лабораторних занять з педагогічних дисциплін сприяє формуванню професійних компетентностей педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова и др.; под общ. ред. А. И. Жука. Минск : БГПУ, 2017. 372 с.

2. Цыркун И. И., Карпович Е. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособие. Минск : БГПУ, 2011. 311 с.

Світлана ХАТУНЦЕВА,
докторка педагогічних наук,
професорка, Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У роботі розглядаються проблеми формування в майбутніх учителів біології та основ здоров'я готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. На підґрунті здійсненого історико-гносеологічного та феноменологічного аналізу ідеї самовдосконалення майбутніх учителів біології та основ здоров'я в процесі індивідуалізації професійної підготовки, з дослідженням його філософського, соціологічного, культурологічного, психолого-педагогічного аспектів визначено, що «самовиховання» розглядається як свідома вмотивована систематична діяльність майбутнього вчителя біології та основ здоров'я, спрямована на розвиток професійно значущих якостей відповідно до вимог педагогічної професії. Установлено, що внутрішньою детермінантою активності майбутнього вчителя біології та основ здоров'я є потреба в саморозвитку, яка є підґрунтям структури особистості та ініціативною основою появи інших вищих потреб людини – у пізнанні та самопізнанні, самоствердженні, самовизначенні, самоактуалізації, самореалізації. Визначено, що пріоритетною потенцією самовдосконалення майбутнього вчителя біології та основ здоров'я є саморозвиток особистості, основою якого є розгортання сутності людини через її індивідуальність [1]. Професійний саморозвиток ефективно здійснюється лише за умови активності особистості, яка виявляється в спроможності свідомо й самостійно використовувати власний потенціал з метою успішної професійно-педагогічної діяльності.

Виявлено специфічну характеристику активності майбутніх учителів біології та основ здоров'я – усвідомлену професійну спрямованість особистості, що виявляється в розумінні значущості вчительської здоров'язбережувальної діяльності, вмотивованості педагогічного пізнання, наявності стійкого інтересу до педагогічної діяльності. Визначено сутність поняття «саморозвиток майбутнього вчителя» як свідому активну цілеспрямовану діяльність щодо самовдосконалення, яка зорієнтована на професійну самореалізацію шляхом розгортання власної індивідуальності. Вектором розвитку потенціалу особистості є самоорганізація [2].

З урахуванням провідної ролі впливу внутрішніх факторів під індивідуалізацією професійної підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я визначаємо цілеспрямований процес їх формування та

розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей, а також стійкого самовдосконалення їх професійної підготовки.

Сутність індивідуального підходу в навчанні полягає в тому, що передбачає наявність у викладача уміння ідентифікувати вроджені психофізіологічні особливості студентів та використовувати сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення очікуваного результату.

Уважаємо, що професійне самовдосконалення – активна, систематична діяльність, спрямована на перетворення свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог педагогічної діяльності, оволодіння майбутніми вчителями біології та основ здоров'я нормами і правилами професійної діяльності, на розвиток здатності підпорядковувати професійним інтересам власну самоосвіту, самовиховання та саморозвиток в умовах створеного в ЗВО індивідуалізованого освітнього середовища [1]. Необхідно акцентувати увагу на тому, що взаємозв'язок та динамізм складових самовдосконалення сприяє формуванню цілісної та самодостатньої індивідуальності майбутнього вчителя біології та основ здоров'я.

Важливою є дефініція «готовність до самовдосконалення», яку визначаємо як результат підготовки майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, яка є стійкою інтегративною особистісно-професійною здатністю майбутнього вчителя біології та основ здоров'я, що ґрунтується на сформованих мотиваційних цінностях, особистісно-професійних якостях, набутих знаннях, уміннях і навичках, передбачає його саморозвиток, самореалізацію шляхом подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

З урахуванням наукових підходів (компетентнісний, індивідуалізуючий, антропологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, системний, синергетичний, ресурсний) цілісно досліджуємо на методологічному рівні проблему формування в майбутніх учителів біології та основ здоров'я готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. З'ясовано, що шлях особистості педагога до самовдосконалення містить бар'єри самоосвіти та самовиховання, подолавши які майбутній вчитель біології та основ здоров'я здатний досягти поставлених цілей, розвинути власні якості, досягти творчого вдосконалення [2].

Уважаємо, що для формування в майбутніх учителів біології та основ здоров'я готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, має реалізуватися в усіх видах діяльності в ЗВО (навчальній, громадсько-виховній, практичній, науково-дослідній, самоосвітній) і забезпечувати набуття студентами досвіду професійної діяльності в означеному напрямі. Це дозволило б збалансувати складники професійної підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я: вимоги, її зміст, теоретичні основи, методологію та технологію. Метою цілісної системи є формування в майбутніх учителів біології та основ

здоров’я готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що реалізується через завдання – формування структурних компонентів зазначеної готовності та виконання її функцій; залежить від педагогічних умов; спирається на низку обґрунтованих загальнодидактичних і специфічних принципів; зміст визначається освітньо-професійними програмами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, навчальними планами, програмами навчальних дисциплін; забезпечується впровадженням послідовних етапів технології; орієнтується на розроблені покомпонентні критерії та показники рівнів сформованості в майбутніх педагогів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; забезпечує результат.

Розроблена науково-методична система формування готовності майбутніх учителів біології та основ здоров’я до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки може бути запропонована для впровадження в процес професійної підготовки майбутніх педагогів. Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної системи формування в майбутніх учителів біології та основ здоров’я готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Створено й упроваджено в навчальний процес навчально-методичні комплекси: «Анатомія людини», «Вікова фізіологія та валеологія», «Основи генетики», «Педагогічна генетика», «Фізіологія (ВНД та вікова)», «Анатомія та фізіологія дитини з основами генетики», «Основи анатомії та фізіології нервової системи», «Мовленнєві та сенсорні системи, їх порушення», «Фізіологія вищої нервової діяльності з основами патології», «Основи імунології», «Основи мікробіології», «Психофізіологія», що містять навчальну й робочу програми, матеріали лекцій і практичних занять, завдання для самостійної роботи, індивідуальні науково-дослідні завдання, матеріали поточного та підсумкового контролю.

Список використаних джерел

1. Khatuntseva, S., Kabus, N., Portyan, M., Zhernovnykova, O., Kara, S., &Knysh, S. The Method of Formingthe Health-Saving Competence of Pedagogical Universities’ Students. *Revista Romane ascapentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), (2020), 185–197. (Web of Science). URL: https://publons.com/publon/32455010/.

2. Glazkova, I.,Khatuntseva, S., Yaroshchuk L. Professional Pedagogical Culture: Historical Culturological Aspect. *Revista Române ascăpentru Educaţie Multidimensională,* 12(3), (2020), 144–162. (Web of Science). URL: https://publons.com/publon/36911847/.

Олена БУЗОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВОКАЛЬНО-ЕСТРАДНОГО СПІВУ

Зрушення, що відбуваються в Україні, спонукають до реформування системи вищої школи, яка має сприяти утвердженню духовних цінностей, поєднуючи глибокі гуманітарні та спеціальні музичні знання, практичні вміння й навички.

У сучасному житті естрадний вокальний спів посідає особливе місце в підготовці майбутнього музиканта-виконавця.

Вокальна підготовка – складний індивідуальний процес, що передбачає опанування широкого діапазону музичних творів вокального жанру, різноаспектість і специфічність форм, стилів, напрямів, манеру інтерпретації. Творчість має виявлятися в усіх сферах життєдіяльності майбутнього фахівця естрадного вокального мистецтва: у навчанні, спілкуванні на сцені, самостійній художньо-творчій діяльності.

Підготовка фахівців музичного профілю стала предметом багатьох досліджень в галузі психолого-педагогічної науки, мистецтвознавства, культурології (В. Медушевський, В. Кузнєцов, Є. Назайкінський, О. Олексюк, Н. Бакланова та ін.).

Індивідуалізація технологічного процесу – навчання й виховання на основі діалогової співтворчості (студент – викладач) у процесі формування спеціальних музично-теоретичних і фахових знань, вокально-практичних умінь і навичок; формування емоційно-вольового компоненту в когнітивній діяльності; подолання психологічних перешкод у пошуках оригінального вирішення інтерпретації музичного твору. В. Кузнєцов зазначає, що за своєю структурою художньо-творча діяльність студентів у процесі естрадного виконання музичного твору активізує пізнавальну, емоційну та вольову сфери, що створює певний ланцюг психологічного стану: потреба – переживання – прагнення – готовність – дія. Усі елементи цього механізму знаходяться в діалектичному взаємозв’язку та взаємозалежності.

Головною особливістю естрадного вокального виконавства є специфіка спілкування з глядацькою аудиторією, відкритість виконавця. Характерною ознакою естрадного вокального виконавства є короткочасність дії.

Основний репертуар естрадного виконавця складають малі форми – пісня, романс, попурі, музичний фейлетон тощо. Тому характерною

ознакою естрадного виконавства є синтез засобів виразності – акторська майстерність (театралізація), спів і хореографія (танок із малою кількістю рухів).

Одна з вагомих характерних ознак декорацій естрадно-вокального мистецтва – використання різних засобів мистецтв. Це гра світла, елементи костюму, зміна мізансцен і створення певної сценічної дії шляхом використання елементів інших видів мистецтв: хореографії, режисури, сценографії, драматургії театру, пантоміми, режисури тощо.

Визначаючи основні компоненти змісту естрадно-вокальної підготовки майбутніх фахівців виокремлюємо такі позиції:

– сприяння входженню кожного студента у світ загальнолюдських і художньо-естетичних цінностей засобами естрадного музичного мистецтва;

– оволодіння технологією вокально-естрадного мистецтва з урахуванням сучасних інформаційних технологій;

– формування майбутнього музиканта-співака як творчої індивідуальності, збагачення його індивідуального потенціалу в оволодінні культурою естрадного співу.

Отже, аналіз музичної підготовки майбутніх фахівців естрадного співу в системі вищої освіти дозволяє зорієнтувати на подальше вивчення специфіки змісту й структури художньо-творчої діяльності, її відповідності сучасним вимогам культурної практики і, особливо, музичної естради. Подальше вивчення проблеми потребує дослідження типологічних ознак виконавської індивідуальності студента-виконавця в жанрі музичного естрадного співу.

Список використаних джерел

1. Арчажнікова Л. Г. Професія – учитель музики. Москва : Освіта, 1984. 135 с.

2. Кузнєцов В. Г. Шляхи підвищення ефективності педагогічного керівництва процесом формування творчої активності молоді : дис. … канд. пед. наук. Москва,1973. 228 с.

3. Назайкінський Е. В. Про психологію музичного сприйняття. Москва : Музика, 1972. 358 с.

4. Олексюк О. М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі. *Наукові записки Тернопільського ДПУ імені В. Гнатюка. Серія Педагогіка*. Тернопіль, 1999. № 3. С. 25–35.

Наталя ВАГІНА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет
Валерій КОВАЛЕНКО,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент, Бердянський державний
педагогічний університет

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ В СЕРЕДОВИЩІ MAPLE ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

В умовах стрімкої діджиталізації всіх сфер суспільного життя, інноваційних змін у національних системах вищої освіти важливого значення набуває формування цифрової компетентності педагога [3 та ін.], що актуалізує потреби визначення шляхів і засобів ефективного вирішення нових завдань з урахуванням особливостей фаху. В українському проєкті цифрового порядку денного наголошується, що цифрова компетентність особи передбачає «креативне користування, або вміння завдяки цифровим технологіям створювати знання, процеси та продукти, індивідуально або колективно, з метою вирішення повсякденних життєвих та професійних проблем і т. д.» [2, с. 18–19]. У площині практичної діяльності вчителів математики це можливо тлумачити як знання і вміння, ціннісні ставлення, які забезпечуватимуть їхню здатність творчо використовувати в освітньому процесі інформаційно-комунікаційні технології, електронні засоби навчання та цифрові ресурси загального і спеціального призначення (програми, пакети, системи комп'ютерної математики) [1, с. 188]. При підготовці майбутніх педагогів-математиків така здатність має формуватися та розвиватися системно, із визначенням специфічних для кожної математичної області напрямів навчання використання різноманітного комп'ютерного інструментарію, зокрема – СКМ Maple. Ефективність цієї системи комп'ютерної математики зумовлюється її функціональними можливостями та широтою застосувань, але для такої математичної дисципліни фундаментальної підготовки здобувачів спеціальності 014 Середня освіта (Математика) як комплексний аналіз її потенціал ще залишається недостатньо висвітленим.

При вивченні зазначеного курсу Maple доцільно використовувати в процесі навчання розв'язування типових і нестандартних задач на: 1) обчислення числових значень і спрощення символьних виразів над полем комплексних чисел; 2) знаходження усіх коренів n-го степеню з комплексного числа; 3) обчислення модуля, аргументу, дійсної та уявної частин комплексного числа; 4) побудову зображень аналітично заданих

геометричних фігур на комплексній площині; 5) обчислення значень елементарних та спеціальних функцій комплексного аргументу; 6) виділення дійсної та уявної частин функцій комплексного аргументу; 7) диференціювання функцій комплексного аргументу; перевірку виконання умов Коші-Рімана; 8) розвинення функцій комплексного аргументу в ряд Лорана; 9) інтегрування комплекснозначних функцій дійсного та комплексного аргументу. Варто зауважити, що майже всі перераховані вище типи завдань (1–6) розв'язуються алгоритмічно за допомогою вбудованих команд, а для трьох останніх задач (7–9) потрібно визначати додаткові процедури в комп'ютерному середовищі. Перевагами використання СКМ Maple в цьому плані є створення умов для: підвищення продуктивності навчальної діяльності здобувачів, позбавлення рутинних операцій, збільшення обсягу успішно виконаних вправ; здійснення само- та взаємоконтролю; організації дослідницьких експериментів із візуалізацією отриманих математичних об'єктів і відстеженням їхніх властивостей. В якості прикладу розглянемо побудову за допомогою Maple області $\mathrm{Re}\left(\frac{z^4-z^2+1}{z^3+2z+1}\right)\geq 0$, відтворення якої без комп'ютеру є вельми трудомістким процесом (рис. 1).

Усе це, вкупі з формуванням навичок роботи в інших програмних середовищах, забезпечує передумови для свідомого вибору здобувачами оптимального інструментарію розв'язування задач комплексного аналізу, одночасно готуючи їх до продовження освіти за обраним або спорідненим фахом і майбутньої педагогічної діяльності з реалізації поглибленого навчання математики в школі, яка, у свою чергу, потребує певних предметно-фахових компетентностей, комп'ютерної грамотності, максимальної уваги до методів освітньої взаємодії, цифрових діяльнісних середовищ і демонстраційних засобів.

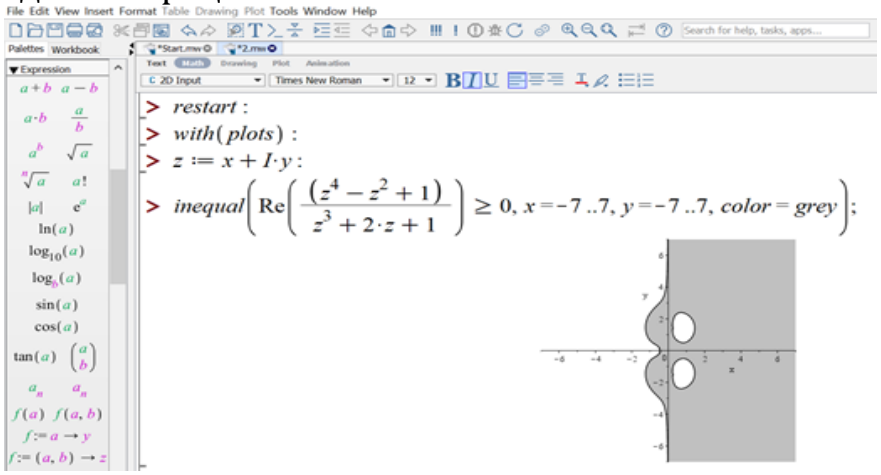


Рисунок 1 – Демонстрація області $\mathrm{Re}\left(\frac{z^4-z^2+1}{z^3+2z+1}\right)\geq 0$ в середовищі СКМ Maple

Список використаних джерел

1. Вагіна Н. С., Коваленко В. М., Онуфрієнко О. Г. Студентоцентрованість комп'ютерної підтримки навчання комплексного аналізу майбутніх учителів математики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. *Педагогічні науки*. Бердянськ, 2021. Вип. 2. С. 187–202.
2. Проєкт Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020). Концептуальні засади (версія 1.0). 2016. URL: https://cutt.ly/WhOU6xo (дата звернення: 15.11.2021).
3. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. URL: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf (дата звернення: 15.11.2021).

Наталя ВАГІНА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний педагогічний університет,
Ольга ОНУФРІЄНКО,
кандидатка технічних наук, доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет,
Ірина ШЕРСТНЬОВА,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ІЗ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ

В умовах сьогодення студентоцентроване навчання (СЦН) є провідним трендом модернізації систем вищої освіти в європейському освітньому просторі. Філософія і політика, організаційні засади, інструменти та механізми, результати наукових розвідок за напрямом реалізації принципів студентоцентризму у вищій школі викладені в низці вітчизняних і міждержавних документів [2–4 та ін.], у численних дослідницьких працях (D. Kember, D. Lavoie&A.J. Rosman, S.J. Lea, D. Stephenson&J. Troy, G. O'Neill&T. McMahon, В. Кремень, В. Рашкевич, О. Шаров, В. Марковський, Л. Фоміна, М. Бойко, Т. Міщенко, Н. Стадник, Ш. Каланова та ін.). Як свідчить аналіз матеріалів всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференцій та публікацій останнього

часу, одним із дискусійних питань упровадження СЦН є розроблення моделей відповідно зорієнтованих методичних систем навчання фундаментальних дисциплін, математики зокрема, з деталізацією підходів до забезпечення суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії, підтримки власних освітніх траєкторій здобувачів і постановки індивідуальних творчих завдань.

Основні особливості студентоцентрованого навчання математики зумовлюються специфікою фаху з дотриманням принципів спрямованості на:

– досягнення запланованих програмних результатів навчання зі стимулюванням рефлексії, критичного мислення та врахуванням інтересів і потреб здобувачів;

– визнання унікальності кожного суб'єкта освітнього процесу, вивчення індивідуальних стилів тих, хто навчається, забезпечення свободи вибору ними компонентів змісту навчання;

– залучення здобувачів до контрольних процедур, налагодження співробітництва тощо.

Отже, як зазначається в [5], сутність СЦН полягає у створенні можливостей, а не в інформуванні. Слід також брати до уваги, що в СЦН на студента покладається велика відповідальність за вирішення проблем, що спонукає його думати, аналізувати, синтезувати, критикувати, обирати, застосовувати, контролювати, оцінювати тощо. У цьому контексті індивідуальні творчі завдання з предметних областей математики мають розглядатись як засоби сприяння особистісному розвитку та освітньо-математичному прогресу здобувачів, що потребує усвідомлення ними системи оцінювання EKTS, розуміння балових і літерних показників рівнів досягнень, які можна характеризувати як репродуктивний, відтворювальний (E-D), базовий (C), творчий, дослідницький (B-A) та заздалегідь повідомлених критеріїв оцінювання кожного виду діяльності із обґрунтуванням передбачених балів. За таких умов індивідуальні творчі завдання (ІТЗ) мають проєктуватися як невід'ємна складова силабусів/робочих програм із забезпеченням їх різноманітності та з урахуванням можливостей вибору ІТЗ здобувачем, що дозволить сконцентрувати увагу студентів не на простому накопиченні балів, а на самому процесі досягнення програмних результатів навчання. При цьому ключовою задачею кожного викладача має стати забезпечення цілісної системи оцінювання, єдності та взаємообумовленості формувального (поточного) та сумативного (модульного, семестрового) оцінювання з доцільною модифікацією форм звітності [1].

В узагальненому вигляді уявляється доречним виділити такі типи ІТЗ із математичних дисциплін, як завдання на:

– реферування літератури, підготовку дайджестів, скорочених анотованих списків літературних джерел із певної теми;

– підготовку історико-математичних довідок, етимологічного словника;

– опанування евристичних прийомів математичної діяльності, розв'язування одних і тих самих задач різними способами та з використанням різних допоміжних, у тому числі – програмних засобів;

– розв'язування нестандартних задач високого рівня складності, що потребують розширення та поглиблення знань, самостійної дослідницької діяльності здобувачів;

– інтеграцію знань, розв'язування прикладних задач, які розкривають зв'язки дисципліни з майбутньою професією (для майбутніх педагогів – на розкриття зв'язків конкретної теми зі шкільним курсом математики);

– використання засобів хмарних обчислень (зокрема – формульних, інженерних калькуляторів онлайн), роботу з програмами загального (наприклад, MS Excel) та спеціального призначення (системами і програмами комп'ютерної математики) при аналітичному розв'язуванні задач, графічному аналізі, візуалізації математичних об'єктів і дослідженні їхніх властивостей, математико-статистичній обробці даних.

На погляд авторів вищенаведений перелік типів ІТЗ із математичних дисциплін може бути доповненим, але при цьому значна увага має приділятися формам звітності здобувачів (усна чи стендова доповідь, електронна презентація, обговорення на занятті, аналіз і рецензування в групах, представлення на студентській науково-практичній конференції тощо), їхній активності та зацікавленості. Це в подальшому дозволятиме об'єднувати студентів у проблемні групи, пропонувати та підтримувати виконання індивідуальних науково-дослідницьких робіт.

Список використаних джерел

1. Вагіна Н. С. Проведення заліків в умовах студентоцентрованого навчання майбутніх учителів математики. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях* : матеріали VIII Всеукр. (з міжнародною участю) наук.-практ. конф. (Бердянськ, 16–17.09.2021). Бердянськ : БДПУ. С. 50–52.

2. Вступне слово до Проєкту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур в Європі. Внесок університетів у Болонський процес (2006). URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення: 14.11.2021).

3. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти : Закон України №392-IX від 18.12.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text (дата звернення: 14.11.2021).

4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Ухвалено Міністерською конференцією в Єревані, 14–15.05.2015. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення: 14.11.2021).

5. Student Centered Learning An Insight Into Theory And Practice. URL: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/2010-T4SCL-Stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-And-Practice.pdf (дата звернення: 15.11.2021).

Вікторія ГРИГОР'ЄВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний педагогічний університет,
Юрій ГРИГОР'ЄВ,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

В умовах модернізації вітчизняної освіти та активної інтеграції України на світовий ринок все більш актуальним стає зміна кваліфікаційних вимог до знань фахівців, які вийшли за межі професійних стандартів та передбачають більш широкий спектр знань та вмінь, що формуються завдяки освітньому, розвивальному та виховному потенціалу предметів гуманітарного циклу.

Спираючись на компетентнісний підхід нами визначено, що інженер-педагог повинен володіти не тільки широким кругозором загальних і спеціальних знань, а й одночасно бути готовим до набуття нових задля пристосування до умов ринку праці, що динамічно змінюються. Саме сформованість цих якостей у сучасного фахівця є основою його професійної культури, фундаментом професійної мобільності, що відкриває можливості для входження в поле професійної діяльності.

На думку вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Біблера, М. Кагана, І. Канта, А. Моля, Ю. Рєзнік, К. Хоруженка тощо) культура є реалізація вищих цінностей, які є ядром як загальної, так і професійної культури людини. Таким чином, ціннісні орієнтації майбутнього інженера-педагога на професійну культуру це досить складні, певним чином згруповані принципи, що надають цільової спрямованості різним мотивам та

інтересам суб'єкта діяльності в ході вирішення різноманітних професійних проблем. Культура впливає на поведінку, спілкування, відношення опосередковано через професійні цінності, норми, ролі. Система професійних ціннісних орієнтирів створює простір розвитку особистості інженера-педагога, у рамках якого відбувається присвоєння цінностей культури професійної діяльності.

Професійна культура існує в кожній професії, незалежно від того, у суспільному або приватному секторі вона знаходиться. Професійна культура охоплює сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних із конкретним видом праці. На формування професійної культури впливають як особливості самої професії, так і об'єктивні фактори: загальносвітові тенденції в освіті, стан системи освіти і якість освітніх послуг, культура освітньої установи, престижність професії в суспільстві; і суб'єктивні, до яких можна віднести загальну культуру, мотивацію особистості до здобування професійної освіти, схильність до соціальної практики за фахом [1, с. 15].

Питання професійної культури інженера висвітлюються в роботах Н. Багдасарьян, П. Грес, Н. Костенко, Ю. Мішин, Н. Ничкало тощо. На думку Н. Багдасарьян, різні сфери професійної культури володіють значним ступенем функціональної автономії і взаємозалежності. Будь-яка професійна діяльність здійснюється в межах культурно й історично обумовлених соціальних інститутів, які становлять механізм регулювання кожного з видів цієї діяльності [2, с. 10].

Культура інженера-педагога передбачає, на думку науковців, насамперед, вміння правильно і глибоко мислити, самостійно аналізувати явища і процеси, бачити в них головне і особливе тощо. Вона може бути виявлена: набуттям майбутнім фахівцем професійних компетентностей, коли вони органічно поєднуються із сучасними інформаційними технологіями та становлять його світогляд; здатністю особистості до креативного мислення і постійного самовдосконалення, самоосвіти [3, с. 43].

У структурі професійної культури ми виділяємо наступні складові: перша традиційно передбачає засвоєння професійних знань та сформованість ключових компетенцій; друга пов'язана з гуманітарною характеристикою професійної культури як частини загальної духовної культури особистості.

Поняття «компетенція», виступаючи одним із центральних понять категорії професійна культура, поєднує в собі інтелектуальну та практичну складові результату освіти, інтегрує близькі споріднені знання та вміння, що належать до широких сфер культури та діяльності. При такому підході компетенція характеризується як загальна здібність, яка проявляється та формується в діяльності, заснована на знаннях, цінностях, схильностях і дозволяє людині встановити зв'язок між знанням та ситуацією, виявити систему дій для успішного вирішення

проблеми. Компетенція передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань.

Ключові компетенції інженера-педагога складаються із наступних показників:

– соціальні компетенції (здатність до співробітництва, ведення дискусій, сприйняття критики, готовність до узгоджених дій, спрямованих на досягнення поставленої мети);

– пізнавальні компетенції (здатність до систематизації, оцінки навчально-професійної інформації, самостійної ідентифікації власних освітніх потреб);

– методичні компетенції (здатність та готовність до самостійного вибору та застосування освоєних методів, способів під час виконання навчально-професійних завдань);

– організаційні компетенції (здатність і готовність самостійно організовувати навчально-професійну діяльність на основі її планування та оцінки);

– спеціальні компетенції (здатність самостійно вирішувати навчально-професійні завдання у конкретній практичній ситуації на основі отриманих знань з дотриманням відповідних норм).

Поряд із ключовими компетенціями особливе значення в діяльності сучасного фахівця належить професійним якостям, які є важливим компонентом професійної культури майбутнього інженера-педагога. У зарубіжній педагогіці ці соціально-професійні якості отримали назву ключових кваліфікацій (Р. Бадер, У. Клейн, А. Шелтон). Це особистісні та міжособистісні якості, здібності, уміння та навички, які зумовлюють продуктивність діяльності фахівця в різноманітних ситуаціях професійного життя.

Основна ідея формування ключових кваліфікацій полягає в тому, щоб підготувати нове покоління фахівців, зокрема інженерів-педагогів, здатних адаптуватися до сучасних технологій виробництва, легко переходити від одного виду праці до іншого, які мають знання, вміння та здібності, необхідні для широкого кола професій.

А. Шелтон виділяє такі ключові кваліфікації як загальноосвітні знання, уміння, навички широкого профілю (культура мови, іншомовна компетентність, базова технологічна та економічна освіта); загальноосвітні знання та вміння в галузі вимірювальної техніки, техніко-технологічної діагностики, читання та розробки технічної документації, охорони праці; когнітивні здібності (здібності до перенесення знань та вмінь з одного виду професійної діяльності до іншої, самостійність та критичність мислення); загальні психомоторні здібності (координація дій, витривалість, швидкість реакцій, концентрація уваги тощо); особисті якості (надійність, відповідальність, оптимізм, мотивація досягнення, прагнення до підвищення якості роботи); соціальні здібності (орієнтація на співпрацю, готовність до

кооперації, комунікативність, толерантність, справедливість) [4]. Названі кваліфікації є важливою характеристикою професійної культури спеціаліста у формуванні якої провідну роль відіграють гуманітарні дисципліни, що є обов'язковою складовою навчального процесу в закладах вищої освіти.

Так, у педагогічних ЗВО навчальними планами передбачено вивчення наступних гуманітарних дисциплін: історія (вплив на формування пізнавальної та соціальної компетенцій), культурологія (формування соціокультурної, пізнавальної, методичної та організаційної компетенцій); соціологія (формування соціальної компетенції, професійна адаптація), філософія (персональна та пізнавальна компетенції), психологія (персональна, методична та організаційна компетенції, професійна адаптація), педагогіка (персональна, методична та організаційна компетенції, професійна адаптація), українська мова за професійним спрямуванням (соціолінгвістична та комунікативна компетенції), іноземна мова (соціолінгвістична та комунікативна компетенції).

Таким чином, ціннісну основу професійної культури інженера-педагога становлять ключові компетенції та кваліфікації, в яких проявляються цілі, мотиви, ідеали, світоглядні установки особистості як людини і як професіонала.

Важливим показником оволодіння професійною культурою є не тільки прояв трудової активності інженера-педагога, а й налаштування на взаємодію з колегами, взаємодопомогу у виконанні спільної праці. Завдяки такому соціальному спілкуванню розповсюджується культура, що свідчить про взаємозв'язок між професійною та загальною культурою в суспільстві. Професійна культура набуває максимального прояву тоді, коли специфічні способи й технології діяльності поєднуються з морально-психологічними рисами й якостями фахівця. Саме дисципліни гуманітарного циклу посідають значне місце у вищезазначеному процесі, сприяють освоєнню культурного досвіду людства та можливостям комунікації майбутніх спеціалістів.

Тому використання педагогічного потенціалу гуманітарних дисциплін у підготовці інженерів-педагогів у закладах вищої освіти є необхідним та актуальним засобом організації навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Драч Г. В. Социальная и культурная динамика. Москва, 2006. 148 с.

2. Багдасарьян Н. Г. Профессиональная культура инженера : механизмы освоения. Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. 258 с.

3. Горбатюк Р. М., Фендьо О. М. Основні напрями формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту.

Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2014. Вип. 33. С. 43–46.

4. Shelton E. Competency-based adult education : The past, present and future : Paper presented at the Competency-Based Adult Education Conference. New York, 1983.

Світлана КАРА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет,
Наталія АКЄНТЬЄВА,
учителька хімії та біології,
загальноосвітня школа I–III ступенів
№ 11 м. Бердянська,
Світлана МАЛЕНКО,
учителька хімії та біології,
Бердянський навчально-виховний
комплекс «Загальноосвітній
навчальний заклад – дошкільний
навчальний заклад» № 1 «Мрія»,
Дар'я ВОДОЛАВСЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету
фізичної культури, спорту та здоров'я
людини, Бердянський державний
педагогічний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Питання підготовки майбутнього вчителя до здоров'язбережувальної діяльності в умовах освіти набувають останні роки особливу гостроту в наслідок погіршення показників здоров'я школярів. Негативна тенденція до погіршення фізичного і психічного здоров'я дітей і підлітків, насамперед, пов'язана з соціально-гігієнічними чинниками життєдіяльності, що призводять до збільшення ризику нервово-психічної дезадаптації учнів і зростання психосоматичної патології; розповсюдженості шкідливих звичок, девіантної поведінки тощо.

Реалії сьогодення вимагають від сучасного вчителя не тільки вмінь впливати на формування в учнів уявлення про здоровий спосіб життя та його структурно-фізичні компоненти, а усвідомлено змінювати погляди особистості на збереження власного здоров'я.

Пошук шляхів удосконалення підготовки учителів біології є одним із стратегічних завдань сучасної педагогічної науки та практики. Відповідно, зміст професійної підготовки майбутніх учителів повинен бути зорієнтований на опанування теоретичними знаннями і практичними вміннями щодо застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Водночас у підготовці майбутніх учителів до використання здоров'язбережувальних технологій існує суперечність між вимогами суспільства до майбутніх педагогів здійснювати здоров'язбережувальну роботу в закладах загальної середньої освіти та традиційним змістом, формами та методами підготовки вчителів у вищій школі.

Необхідність вирішення цього протиріччя потребує переосмислення процесу підготовки майбутніх учителів у вищій школі до оздоровчої і здоров'язбережувальної роботи з учнями, яка б відповідала вимогам сучасної освіти.

Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів-біологів педагогічного університету та її структури розглядали В. Бобрицька, Т. Бондаренко, Ю. Шапран та інші. Аналіз досліджень реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій в освітньому процесі висвітлено в наукових працях вчених Н. Смірнова, Е. Вайнера, І. Борисової та ін. Особливості та різновиди здоров'язбережувальних технологій віднайшли своє відображення в працях таких науковців, як В. Бобрицька, М. Гончаренко, Н. Грицай, Ю. Лукашин, А. Маджуга, Н. Семченко та ін.

Незважаючи на те, що з боку науковців велика увага приділяється вказаній вище проблемі, залишається недостатньо розробленою проблема професійної підготовки майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Підготовка майбутніх учителів біології до застосування здоров'язбережувальних технологій досліджується науковцями у контексті формування професійної компетентності. Однією із базових компетентностей учителя біології є здоров'язбережувальна компетентність, яка передбачає реалізацію педагогом технологій зміцнення здоров'я учнів та формування в школярів культури здоров'я, мотивації до здорового способу життя.

Зміст здоров'язбережувальної компетентності вчителя біології передбачає:

– здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу;

– здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учнями та іншими учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни;

– формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя;

– зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності;

– надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу [2].

Реалізація вказаних вище професійних вимог дозволить майбутньому вчителю проєктувати освітній процес як здоров'язбережувальний, розвивати особистісну здоров'язбережувальну діяльність кожного учня.

На думку М. Смирнова, здоров'язбережувальні технології – це «комплексна, побудована на єдиній методологічній основі, система організаційних та психолого-педагогічних прийомів, методів, заходів, спрямованих на збереження, охорону та зміцнення здоров'я учнів, формування культури здоров'я, а також на піклування про здоров'я педагогів» [3, с. 26].

Дослідницею І. Усатовою уточнено поняття «здоров'язбережувальні технології» як цілеспрямована й валеологічно аргументована система педагогічних заходів, які мають на меті збереження, зміцнення й підвищення рівня здоров'я суб'єктів освітньо-виховного процесу, формування культури здорового та безпечного способу життя учнів, прищеплення інтересу до рухової активності [4].

Аналіз сучасних підходів до визначення поняття «здоров'язбережувальні технології» дає підстави тлумачити зазначений термін як оптимальне поєднання традиційних технологій навчання із сукупністю методів, засобів і форм організації освітньої роботи, завдяки застосуванню яких створюються умови для формування, збереження та зміцнення здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

З позиції здоров'язбережувальної педагогіки здоров'язбережувальні технології передбачають оптимальні умови навчання (відсутність стресу, ефективність методик навчання й виховання), раціональну організацію освітнього процесу відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог; відповідність розумового і фізичного навантаження віковим можливостям; раціонально організований руховий режим тощо. В. Горащук доводить, що з позиції здоров'язбережувальної педагогіки потрібен новий підхід до освіти, який вимагає перегляду й якісного оновлення освітнього процесу. Необхідна розробка і впровадження здоров'язбережувальних технологій, які дозволяють зберігати наявний стан здоров'я учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності, поліпшення якості життя учнів [1].

Професійна підготовка майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій має забезпечувати оволодіння ними системою знань, умінь та навичок застосовувати нешкідливі для здоров'я

школярів форми, методи та засоби освітньої роботи; надавати учням ґрунтовні знання про здоров'я і шляхи його збереження та зміцнення; сприяти формуванню в них потреби у здоровому способі житті; організовувати оздоровчу роботу в освітньому закладі та формувати в учнів відповідну мотивацію.

Невід'ємним складником професійної компетентності педагога, зокрема вчителя біології, мають бути чітко сформовані знання, вміння та навички щодо використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти.

Ефективність здоров'язбережувальної спрямованості освітньої діяльності залежить від педагогічної взаємодії викладача і здобувачів вищої освіти, що створює ситуацію взаємодовіри, забезпечує високу емоційну активність в процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології.

Основними шляхами формування позитивної мотивації до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності та забезпечення здоров'язбережувальної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів біології вважаємо такі:

– формування системи здоров'язбережувальних знань (енциклопедичних та методичних);

– формування здоров'язбережувальних умінь (конструктивних, організаторських, комунікативних, гностичних, діагностичних);

– засвоєння різноманітних здоров'язбережувальних технологій, методик та систем;

– формування практичних умінь та навичок застосовувати здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі;

– формування оцінки та самооцінки власної теоретичної та практичної підготовки до застосування здоров'язбережувальних технологій.

Отже, забезпечення здоров'язбережувальної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти є важливою умовою ефективності цілеспрямованого процесу професійної підготовки майбутніх учителів біології, який охоплює формування в них мотивації до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності; засвоєння теоретичних знань і формування практичних умінь та навичок застосування здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Горащук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). Луганск : Альма-матер, 2003. 376 с.

2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»,

«Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 № 2736. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text (дата звернення: 28.10.2021).

3. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. Москва : АПК и ПРО, 2002. 121 с.

4. Усатова І. А. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації здоров'язбережувальних технологій у спеціальних медичних групах : навч.-метод. посіб. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 128 с.

Ольга КАЧЕРОВА,
старша викладачка,
Бердянський державний
педагогічний університет

ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ КОМПЛЕКСНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Уже декілька років в українській освіті активно розвиваються ідеї інтеграції. Формування цілісної картини світу та національна спрямованість – основні концепції інтеграційних процесів змісту освіти.

«Інтеграція – єдиний процес взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції» [1].

Гостра суперечність між природним, цілісним сприйняттям дитиною навколишнього світу та його штучним поділом на предмети у шкільному навчанні усвідомлювалася в середині 19 ст. У Німеччині вперше почали створюватися новітні комплексні програми, автори яких прагнули об'єднати досліджувані явища навколо єдиного ядра. Найчастіше це була знайома місцевість, де практикувалась активна трудова діяльність, або мистецтво в цілому, без обмежування. У 20-му столітті ідея інтеграції набуває провідного характеру завдяки видатному реформатору освіти Дж. Дьюї. Саме він проголосивши дитину Сонцем центром педагогічного всесвіту, висунув новий принцип побудови навчальних програм: «Від дитини до світу і від світу до дитини.

Наразі в умовах реформування Нової української школи, відбувається нова хвиля впровадження інтегрованого підходу в педагогічну практику. Українськими науковцями розроблено ряд інтегрованих мистецьких програм. Перша частина програми „Основи художньої культури" авторського колективу під керівництвом О. Щолокової була модифікована в програму інтегрованого курсу „Мистецтво" (2001). У курсі передбачено об'єднання таких дисциплін: „Музика", „Образотворче

мистецтво", „Хореографія", „Художня праця" для початкової школи. Авторським колективом під керівництвом Л. Масол розроблено програму „Мистецтво" (1–4 класи;)[3] .

Мистецтво – особлива форма відображення дійсності, естетичний художній феномен, який передає красу навколишнього та внутрішнього світу людини через осмислення фундаментальних категорій «краса», «гармонія», «ритм», «пропорційність», «довершеність» тощо. В умовах НУШ опанування мистецтвом в школі пов'язані з його впливом на свідомість і підсвідомість здобувача початкової освіти, її емоційно-чуттєву сферу, мислення й потреби. Мистецтво сприяє художньо-естетичному розвитку, вихованню в учнів ціннісно-світоглядних орієнтацій у сфері мистецтва.

Люди, які живуть у світлі глобальних змін та інтеграційних процесів, надшвидкого розвитку технологій та інформаційних ресурсів, повинні навчитися креативно мислити та «виховувати» свій мозок. Зміст програми „Мистецтво" для 1–4 кл., базується на принципах єдності національних і загальнокультурних художніх цінностей; поліхудожності та полікультурності, що зумовлює творче застосування орієнтованого матеріалу вчителем.

Наявність спільних рис та елементів в мистецьких мовах робить процес комплексного використання мистецтв особливо результативними. Адже в засобах виразності музичного, літературного та живописних видів мистецтв виявляється подібність: інтонація як основа образотворення і музичності, під час сприйняття музики можуть виникати просторові уяви. Як і в просторових мистецьких творах, у музичних можна вести мову про наявність «провідного та перспективного планів», про світлотіньові співвідношення, про колорит, композицію, повторність та контраст, як головний принцип образотворення. Функціональні взаємозв'язки виявляють у наявності ряду суспільних функцій (гносеологічної, комунікативно – перетворюючої, виховної та інших), які виконує мистецтво, як форма суспільної свідомості у цілому та кожен його вид окремо.

Для розуміння специфіки інтегрованого навчання мистецьких дисциплін доцільно прослідкувати процес упровадження інтегрованих курсів у шкільну мистецьку освіту. Цей процес за радянські часи було розпочато Л. Предтеченською, яка розробила інтегрований курс „Світова художня культура" для старшокласників. Комплекс мистецтв включав літературу, музику та образотворче мистецтво, і хоча вони були досить автономними, передбачалось у процесі навчання встановлювати зв'язки між ними на основі принципу історизму та інтеграції. Наприкінці 80-х років ХХ ст. програма „Світова художня культура" була адаптована колективом українських науковців для навчання в українських загальноосвітніх школах як факультативного курсу.

Список використаних джерел

1. Козловська І. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : монографія / за ред. Ірини Козловської та Клаудюща Лєніка. Львів : Євросвіт, 2003. 248с.
2. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво : підруч. інтегр. курсу для 1 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2018. 144 с.
3. Масол Л., Гайдамака О., Колотило О. Мистецтво : підруч. інтегр. курсу для 2 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2019. 112 с.
4. Масол Л., Миропольска Н., Рагозіна В., Руденко І., Хлєбникова Л. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи в системі інтегративної мистецької освіти : метод. посіб. для вчителя / за наук. ред. Л. Масол. Київ : Педагогічна думка, 2010. 232 с.
5. Про освіту : Закон України від 08.08.2021 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 18.11.2021).
6. Скачкова В. О. Психолого-педагогічні умови формування особистості учнів початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2019. № 32. С. 98–103.

Інна КОНДРАТЕЦЬ,
кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри дошкільної освіти, Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка,
Анна ГРИГОР'ЄВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта», Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНСЦЕНУВАННІ

Театральне мистецтво є одним із найефективніших методів естетичного виховання, творчого та емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Можна сміливо назвати театральне мистецтво мистецтвом дитинства, мистецтвом щастя та краси, мистецтвом самовираження й чуттєвості. Синкретична (поєднувальна) природа театрального мистецтва дозволяє розкрити потенціал кожного

вихованця та кожної вихованки закладу дошкільної освіти. Театр дозволяє малюкові пізнати й безпосередньо торкнутися тем і образів різних видів мистецтв – вербальних, візуальних, звуко-інтонаційних, синтетичних, які різними комунікаційними засобами відбивають універсалізм світосприймання людини [1].

Одним із найбільш актуальних завдань закладу дошкільної освіти, у контексті формування загальної і мистецької культури, є створення театрально-мистецького розвивального середовища, яке забезпечить психологічний комфорт кожній дитині; дасть відчуття захищеності і впевненості в собі; створить умови для саморозгортання й прояву творчості; відтворить театральну атмосферу для чіткого уявлення дітей (бутафорія, антураж). Театрально-мистецьке розвивальне середовище – цілісна інтегрована система, яка гармонійно інтегрує художньо-естетичну, театралізовану та художньо-пізнавальну діяльності і забезпечує умови для придбання соціокультурного досвіду взаємодії в співтоваристві однолітків і дорослих, де дитина проявляє такі цінності як свобода, гідність, інтереси і має можливість вільно проявляти емоції. Кожна деталь в означеному середовищі має стимулювати думку дитини, надихати на творчість і розвиток [3].

Метою залучення дітей до «живого відчуття» театрального мистецтва є не лише відмінна підготовка власне виступів дітей, але передусім: створення атмосфери творчості; формування емоційно-чуттєвої культури та мистецької рефлексії; розвиток мовлення та інтонування; формування глядацької культури та навичок акторсько-виконавської діяльності; соціально-комунікативний розвиток тощо. Відповідно, плануємо в просторі групового приміщення закладу дошкільної освіти та музичної зали створення театральних осередків, які містять: сцену і куліси; декорації та театральний реквізит; костюмерну; матеріал для показу різних видів театру та для сценічних етюдів. Перефразовуючи традиційну фразу «театр починається з вішачка», підкреслимо: любов до театру в дітей починаються з насиченого й небуденного середовища, у якому кожна дитина відчує себе Чарівником [2].

Педагог, плануючи й організовуючи театралізовану діяльність у закладі дошкільної освіти, має чітко уявляти напрями роботи: 1) театральні вистави, у яких дитина виступає як глядач; 2) театральні вистави, які разом із дорослими готують діти, виступаючи у певній ролі (актор, режисер, музикант, диригент, танцюрист, художник, звукооператор, костюмер, суфлер, касир тощо).

Глядацьку культуру розглядаємо як процес сприйняття художнього твору, що передбачає осмислення, розуміння та інтерпретацію відносно до власної картини світу й життєвого досвіду.

Формування виконавської культури дітей передбачає:

– уміння «входити в образ» і «утримувати» його упродовж відповідного часу;

– уміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу;

– усвідомлення прояву своїх емоцій і власних виконавчих дій;

– здатність переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність;

– спроможність виявляти зацікавленість до театру як виду мистецтва;

– усвідомлення змісту вистави, ідеї, художніх образів літературних творів;

– готовність творити в групі [3].

В інсценізації дитина має простір свободи самовираження, створення свого образу найдоступнішими для нього способами – рух міміка, інтонація, жести, поза. Особливостями сприйняття означеного виду театралізованої діяльності дітьми дошкільного віку є: відкритий контакт і обмін почуттями з героями, потреба індивідуального самовираження, прагнення дитини відтворювати улюбленого героя та наслідувати його у власній поведінці.

Інсценізація є унікальним засобом розвитку емоційної сфери та акторських і режисерських умінь дитини дошкільного віку. Цінність інсценізації для дитини полягає в:

1) її імпровізаційній сутності;

2) максимальному саморозгортанні дитини та волевиявленні в створенні сценічного образу;

3) задоволенні, яке дитина відчуває під час підготовки вистави;

4) розвитку уяви як психологічної основи сценічної гри;

5) можливості дитини експериментувати зі своїми почуттями, досліджувати та вільно виражати;

6) палітрі емоцій і вражень, які переживає дитячий колектив у спільній творчій справі тощо [2].

Програма «Дитина-2020» та «Методичні рекомендації» до програми в розділі «Дитина в світі мистецтва» пропонує розглядати театралізовану діяльність через призму технології образотворення (авторка О. Половіна), згідно з якою в рівній мірі важливі як образ дитини в просторі театрального мистецтва, так і образи персонажів театральних вистав, через які дитина пізнає себе, Світ і себе-у-Світі. У підрозділі «Театральне образотворення» запропоновано низку форм, методів і прийомів, що змінять ставлення до театру в дорослих і дітей, які представлено в рубриках: «Дитяча академія уважного (емоційного, допитливого, свідомого) глядача (у кожній віковій групі спостерігається наступність і акцентуація)»; «Студія «Маленький актор» («Акторська студія» – середня, старша групи); «Театральні арабески (старші групи)»; «Театральний простір». Орієнтовну тематику творів диференційовано за

двома векторами: 1) для формування глядацької культури дітей (малі фольклорні форми, українські народні, авторські казки, казки народів світу; вірші); 2) для формування виконавської культури дітей (пантомімічні етюди (вид сценічного мистецтва, в якому художній образ створюється за допомогою міміки, жестів, пластики тіла); етюди інтонаційні (вправа для розвитку акторської майстерності, зокрема вправляння мелодики мовлення, ритму, темпу, наголосу); інсценування літературних творів (термін «інсценування» апелює до активізації почуттєвої сфери у передачі образу театрального героя і пріоритетом має не фотографічне відтворення тексту, а створення, проживання власного образу засобами театралізації); вірші-діалоги, казки, оповідання [1, 3].

Отже, для формування виконавської культури дітей старшого дошкільного віку в інсценуванні необхідно забезпечення відповідних педагогічних умов: емоційно-чуттєва атмосфера для самовираження кожної дитини й реалізації її творчого потенціалу; розвивальне предметне-ігрове середовище, у якому дітям надано можливість опановувати навички акторської майстерності; налагодження партнерської взаємодії в дитячому колективі.

Список використаних джерел

1. Дитина : Освітня програма розвитку дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту : О. В. Огнев'юк, авт. кол. : Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна та ін. ; наук. ред. : Г. В. Бєлєнька, М. А. Машовець ; МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київський університет імені Б. Грінченка, 2020. 440 с.

2. Кондратець І. В. Ласкаво просимо до театру! Ознайомлення дошкільників із театральним мистецтвом. *Палітра педагога*. 2021. № 2. С. 3–9.

3. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. ред. Г. В. Бєлєнька, О. А. Половіна, І. В. Кондратець ; авт. кол. : Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна, К. І. Волинець та ін. Київ : АКМЕ ГРУП. 2021. 568 с.

Андрій МАЛИХІН,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛОЖЕНЬ НЕЙРОПЕДАГОГІКИ В МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний стан фахової підготовки майбутнього вчителя характеризується тенденцією до посилення професійної орієнтованості дисциплін педагогічного циклу. Що у свою чергу створює сприятливі умови для вивчення особливостей застосування міждисциплінарного підходу під час вивчення педагогічних дисциплін і дисциплін методичної спрямованості. Такий підхід дозволяє підвищити мотивацію здобувачів вищої освіти до опанування ними методичними знаннями.

Наукові засади та способи реалізації міждисциплінарного підходу до фахової підготовки майбутніх педагогів висвітлено в працях С. Гончаренка, Л. Каменської, В. Кременя, В. Огнев'юка, Ю. Олизько, С. Сисоєвої, В. Стьопіна, Л. Яковенко та ін., які вважають, що зміни парадигм освіти, упровадження інновацій, зокрема сучасних методів, засобів і форм навчання в педагогічну підготовку, можливо досягти завдяки взаємодії різних наук, тобто міждисциплінарності. Міждисциплінарність відкриває можливості для розв'язання комплексних проблем методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. На думку В. Докучаєвої, основою для продукування нових знань в освіті «є відомості з різних галузей, утворені шляхом міждисциплінарного синтезу результатом якого є інтегрально-педагогічна сукупність знань» [4, с. 356].

Аналіз поглядів науковців на міждисциплінарність передбачає певну характеристику цього явища. Зокрема, В. Вернадський [2] визначає міждисциплінарність як взаємопроникнення, взаємозбагачення підходів і методів різних наук. В. Андрущенко [1] зазначає, що міждисциплінарність – це можливість виявити, розпізнати, сприйняти те, що було прихованим у надрах окремо взятої науки за умови використання методів та інструментарію інших наук.

На думку В. Докучаєвої [4], міждисциплінарність – це науково-педагогічна новація, в основі якої знаходиться здатність побачити, сприйняти, розпізнати те, що є неприйнятним у межах окремо взятої науки з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження. А. Колот [5] вважає, що міждисциплінарність – у широкому, функціональному її розумінні – це синергія різних наук, що

передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання.

У відповідності до міждисциплінарного підходу ми можемо стверджувати, що якість методичної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у значному ступені залежить від ґрунтовних знань із педагогіки, психології, фахових дисциплін і новітніх наукових галузей які знаходяться на перетині наук, зокрема нейропедагогіки.

Положення нейропедагогіки ґрунтуються на класичних засадах педагогіки, психології, неврології, кібернетики і відображає особистісно-орієнтований підхід в освіті. Мета нейропедагогіки – на практиці оптимально і творчо вирішувати педагогічні завдання, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій [3, с. 4]. Майбутньому вчителю трудового навчання та технологій необхідно знати, що нейропедагогіка досліджує нейропедагогічні системи, їх властивості та процеси. ЇЇ складниками є нейропедагогічна організація освітнього процесу, нейропедагогічна діагностика, нейродидактика, нейропедагогіка виховання, нейропедагогічна корекція та адаптація.

Доцільність використання нейронауки в педагогіці доводилась багатьма вченими минулого, але тільки в кінці ХХ століття з’явилися реальні можливості реалізувати ідеї нейропсихології і нейробіології в педагогічній практиці. Науковим підґрунтям цього напрямку стали роботи психологів Л. Виготський з вікової та педагогічної психології, а також засновника нейропсихології А. Лурія. Розглянемо основні положення нейропедагогіки з позицій міждисциплінарного підходу.

1. Природніми механізмами розвитку мозку є вчення і пізнання. Допитливість і прагненням до пізнання є природньою властивістю людину. Тому, педагогіка як наука повинна створювати середовище для задоволення цих потреб. Вчення і пізнання – енергоємні фізіологічні процеси, і тому в процесі навчання дуже важливо забезпечувати сприятливі з точки зору гігієни і харчування умови.

2. Людський мозок завжди функціонує в режимі зв’язку колишнього досвіду з новою ситуацією. У відповідності з концепцією зони актуального і найближчого розвитку Л. Виготського розуміння і осмислення останньої виникає тоді, коли мозок знаходить опору в наявних знаннях і уявленнях, які важливо постійно актуалізувати в процесі навчання.

3. Людський мозок може виконувати кілька функцій одночасно. Учитель трудового навчання та технологій повинен передбачати широкі можливості для залучення учнів у різноманітну за змістом і формами навчально-пізнавальну діяльність, застосування різних методів і прийомів навчання. При цьому недовантаження мозку, так само як і його перевантаження, можуть негативно впливати на його розвиток.

4. Навчання ефективно тоді, коли потенціал мозку людини розвивається через подолання інтелектуальних труднощів в умовах пошуку сенсу через встановлення закономірностей. У цьому зв'язку важливим у процесі навчання є врахування так званої «теорії розбитих вікон», у відповідності з якою рівень інформаційної організації зовнішнього простору суттєво впливає на рівень внутрішньої інформаційної організації мозкових процесів, що, у свою чергу визначає особливості поведінки людини.

5. Кожна людина має унікальний мозок, який володіє індивідуальними характеристиками з точки зору обсягу та швидкості обробки інформації, переважання тієї чи іншої системи пам'яті, гнучкості розумових процесів. При цьому процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини. У відповідності з положеннями нейролінгвістичного програмування людей можна розподілити на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності в людини переважно розвинутий: візуальний (зір), кінестетичний (рух, дотик, смак) чи аудіальний (слух). При цьому людина розуміє і запам'ятовує краще тоді, коли знання і вміння «вкарбовуються» в системі візуально просторової пам'яті.

Дослідження в нейропедагогіці довели значну роль емоцій в навчанні і викладанні, які є необхідним фактором продуктивної діяльності мозку. Навчальний матеріал, освоєний у сприятливій атмосфері, краще запам'ятовується і володіє стійкими зв'язками з відповідним емоційним станом. Емоційний фактор стимулює мислення і творчий потенціал учня. Емоційний інтелект (EQ) не менш важливий, ніж IQ. Емоційне навчання необхідно як дітям, так і дорослим. У цьому зв'язку цікавою є «інформаційна теорія емоцій» П. Симонова. У відповідності до якої емоції постають результатом реакції людини на інформаційну невизначеність подій зовнішнього середовища.

Одним із завдань формування особистості педагога є гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, коли слід говорити про формування в нього єдиного гностично-перцептивого комплексу, що включає як абстрактно-логічний, так і афектно-перцептивний пізнавальні ресурси.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Українська освіта: пошук нових стратегій мислення. *Міжнародні синергетичні читання* : програма Міжнародних синергетичних читань, 12–13. груд. 2003 р., присвяч. пам'яті Іллі Пригожина / уклад. В. Андрущенко та ін. Київ : Знання України, 2003. С. 21–22.

2. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. Москва : Наука, 1991. 271с.

3. Вознюк О. В. Нейропедагогіка – потужний ресурс освіти дорослих. *Андрагогічний вісник.* Житомир : Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 10. С. 19–27. URL: http://library.zu.edu.ua/andragogichnyi_visnyk.html (дата звернення: 10.11.21).

4. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проєктування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 481 с.

5. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. № 5(158). С. 18–22.

Олена МАЛИЦЬКА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОГО СИНТЕЗУ

Інформація в сучасному суспільстві є універсумом, що дозволяє осягати навколишню дійсність в контексті глобалізаційних процесів, оскільки стрімко набуває трансдисциплінарних рис. Виявлення та встановлення взаємозв'язків, асоціацій між різними, а іноді й полярними явищами сучасності є засобом упорядкувати нові знання на основі інтеграції, синтезу, синергії. Економічна, політична та соціальна сфери суспільства глобалізуються на основі уніфікації, духовна сфера – на принципах інтеграції, що зумовлено її специфікою. Синтез передбачає не тільки взаємодію різних аспектів художньої культури, але й їх інтеграцію із науковими або технологічними процесами та й взагалі «нехудожніми» явищами.

Трансформації у сфері художньої культури під впливом процесів глобалізації в постмодерному суспільстві викликають зміни і в сучасній мистецькій освіті, зокрема художньо-естетичному розвитку майбутнього вчителя початкової школи: вона має відтворювати усі аспекти нової специфіки художньої творчості. Формування загальнокультурних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи має бути спрямоване на цілісне оволодіння соціальними, моральними, психологічними, естетичними складовими мистецтва, що буде сприяти виникненню нових культурних феноменів як творчих проявів його особистості.

Використання потенціалу художнього синтезу в мистецькій освіті майбутнього вчителя початкової школи вимагає відповідної освітньої технології. Її ключовими векторами в педагогічному ЗВО є:

– вибір базової концепції, яка має ґрунтуватися на науковому підході до цілісного сприймання явищ сучасного культурного процесу;

– наявність системи сенсів, які складають модель цілісної художньої картини сучасного світу;

– специфічний спосіб відбору та структурування навчального матеріалу, який має бути спрямований на створення цілісного дослідницького образу художньої картини світу.

Компетенціями, які будуть сприяти цілісному осягненню майбутніми вчителями навколишнього світу в контексті художнього синтезу, є:

– уміння сприймати, аналізувати та усвідомлювати сучасні художні явища, використовувати ці знання при виконанні навчальних, творчих, професійних завдань;

– здатності до концептуальної активності, яка базується на художній картині світу;

– готовність до власної творчої діяльності [3].

Список використаних джерел

1. Данільян О. Г., Дзьобань О. П. Глобалізація культури : протиріччя та тенденції розвитку. URL: https://doi.org/10.21564/2075-7190.33.109668 (дата звернення: 11.10.2021).

2. Клепко С. Ф. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. *Філософія освіти.* № 1(3), 2006. С. 13–23.

3. Малицька О. В. Реалізація стратегії інтермедіальності в мистецькій освіті майбутнього вчителя: методологічні підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук* : зб. наук. пр. / Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. 2020. Вип. № 33. Т. 2. С. 238–242. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/33_2020/part_2/39.pdf (дата звернення: 11.10.2021).

4. Традиційна культура в умовах глобалізації: синергія традиції та інновації : матеріали наук.-практ. конф. (Харків, 21–22.06.2019). Харків : Друкарня Мадрид. 2019. 398 с. URL: https://www.cultura.kh.ua/images/documents/traditcina_kultura_2019.pdf (дата звернення: 12.10.2021).

Марина НЕСТЕРЕНКО,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка, Бердянський
державний педагогічний університет

ПЕРСПЕКТИВИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВІДКРИТОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

Сучасні нормативні документи визначають вирішальну роль учителів у процесі реформування сфери освіти протягом найближчих років. Зокрема в Концепції НУШ їх названо «агентами змін» сучасної української школи [2]. Тобто результативність загальнонаціональних змін багато в чому залежить від особистої ефективності кожного, що зумовлює потребу в постійному самовдосконаленні педагога, спрямованому на його фахове зростання в умовах динамічного розвитку суспільства.

До недавнього часу цей процес був можливий лише в формальних освітніх інституціях. Наукову основу проблеми фахового зростання вчителя початкової школи в умовах професійної підготовки в закладі вищої освіти становлять дослідження О. Комар, Л. Коваль, О. Матвієнко, С. Мартиненко, М. Марусинець, Л. Пєтухової, Р. Пріми, О. Савченко, С. Стрілець та ін. Різні аспекти професійного розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти розкрито в роботах Н. Бежанової, О. Варецької, М. Захарійчук, А. Кузьмінського, І. Олійник, Л. Сущенко та ін. З розвитком цифрових технологій останні п’ять років значно розширилися можливості для цього засобами неформальних джерел, що стало предметом наукового пошуку Н. Гущиної, О. Криволап, В. Раус, В. Сидоренко тощо.

Розглянемо детальніше перспективи фахового зростання особистості вчителя початкової школи в умовах відкритого інформаційного простору.

Цей процес нині більш персоніфікований, надає кожному більш широкі можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки в прийнятний спосіб, у тому числі шляхом дистанційного навчання із застосуванням нових інформаційних технологій [3].

Н. Сулаєва та С. Барда пояснюють популярність неформальних масових відкритих онлайн курсів для вчителів рядом факторів: переважна їх більшість є безкоштовними або недорогими, відсутні жорсткі обмеження чи вимоги до учасників, велика кількість різноманітних за тематикою та тривалістю курсів дає можливість задовольнити будь-які інформаційні потреби педагогів, якісний

освітній контент, зарахування результатів у якості підвищення кваліфікації [4].

За переконанням О. Бескорсої, опанування онлайн курсів учителями початкової школи забезпечує вдосконалення не тільки їх методичної, а й цифрової та комунікативної компетентностей, оволодіння вміннями навчатися впродовж життя для досягнення найвищих результатів у професійній діяльності [1]

Отже, багатоваріантність форм, моделей, технологій, напрямів професійного розвитку вчителя початкової школи дозволяє залишатися конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг фахівцем, здатного до неперервного самонавчання і самореалізації впродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Безкорса О. С. МООС: платформи професійного саморозвитку майбутніх учителів англійської мови початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1(48). С. 33–38.
2. Нова Українська школа: концептуальні засади реформування. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення:19.11.2021).
3. Половенко О. В., Кірішко Л. М. Безперервна освіта педагога за індивідуальною освітньою траєкторією : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО ім. В. Сухомлинського», 2018. 60 с.
4. Сулаєва Н. В., Барда І. С. Формальна, неформальна та інформальна освіта майбутніх учителів початкової школи у вищих закладах педагогічної освіти. *Prospects for the development of modern science and practice.* Graz, Austria, 2020. P. 357–359.

Тетяна НІКОНЕНКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти відбувається зміна пріоритетів з формування знань, умінь, навичок та здібностей до особистісного зростання, здатності осмислити цінності орієнтації, розвитку суб’єктності.

Становлення майбутнього вчителя початкової школи як фахівця нової генерації вимагає сформованості в нього професійної ідентичності. Питаннями розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців займалися Н. Антонова, Г. Гарбузова, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, Л. Коваль, З. Курлянд, О. Леонтьєв, У. Родигіна, М. Савчин, К. Тороп, М. Шерман, Л. Шнейдер та ін.

Так, у ґрунтовному дослідженні теоретичних і методичних засад формування професійної ідентичності майбутніх учителів О. Романішина визначає цей феномен як сукупність емоційно-поведінкового і когнітивного уявлення особистості про власні педагогічні можливості, здібності, співвідношення вимог навколишнього середовища з реальною можливістю відповідати їм у процесі професійного розвитку [3].

Вивчаючи проблему формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, В. Дундюк виокремлює спектр чинників, які умовно можна розділити на дві великі групи, тісно пов'язані між собою: внутрішні (особистісні) та зовнішні (соціальні). До внутрішніх віднесено систему цінностей, норм і правил, яких дотримується особистість, її життєві цілі; до зовнішніх – систему суспільних стереотипів й установок, зокрема про престижність чи не престижність тих чи інших професій, затребуваності фахівців певного профілю на ринку праці, перспективності їх працевлаштування тощо. Зв'язок внутрішніх і зовнішніх факторів проявляється в тому, що зовнішні чинники впливають на цілі й цінності особистості, у тому числі й професійні. Саме в цьому аспекті вивчення професійної ідентичності пов'язане з проблемами особистісного й професійного самовизначення, становлення, побудови життєвого й професійного шляху, вивчення уявлень про життєвий успіх [1]. Набуття професійної ідентичності, на думку Н. Тавровецької, відбувається в процесі формування «Я-концепції» майбутнього фахівця, інтеріоризації певних цінностей. Професійна ідентичність, розвинена на найвищому рівні, передбачає врівноваження базових потреб особистості з її можливостями та обдарованістю, тобто професія набуває для неї особистісно-значущої цінності [4, с. 75].

З метою формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи впроваджувалися лекції контекстного типу, серед яких найбільш поширеними були проблемні лекції, лекції удвох (лекції в парі), лекції-візуалізації, лекції-прес-конференції, лекції-діалоги, лекції із заздалегідь запланованими помилками, рефлексивно зорієнтовані лекції тощо. Не менш важливим для становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи під час практичних і лабораторних занять було використання інтерактивних методів навчання, а саме: мозковий штурм (мозкова атака), дискусія, дебати, різні види тренінгів тощо [3, с. 83].

Метод мозкової атаки передбачає розв'язання проблеми під час колективного обговорення професійно значущих питань, де кожен

здобувач вищої освіти може висловлювати власні думки, припущення, вступати в діалог. Правильним вважається вирішення проблеми тільки тоді, коли всі учасники дискусії поділяться власними міркуваннями, проаналізують їх і знайдуть спільну думку.

Дискусія як інтерактивний метод використовується для формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи і є важливим засобом розвитку їх пізнавальної діяльності й значною мірою сприяє становленню критичного мислення. У процесі дискусії поглиблюються знання з обговорюваної проблеми, вдосконалюються навички відстоювати власну позицію, що забезпечує здатність майбутніх фахівців до організації комунікативної взаємодії.

Дебати – це командна, рольова інтелектуальна гра, котра спрямовується на розвиток критичного мислення. Суть дебатів полягає в тому, що одні її учасники аргументовано доводять ідеї, обрані для обговорення, інші – виступають опонентами. Обов'язок кожної з команд – кваліфіковано та в межах певного часу представити свою позицію, власні аргументи «за» чи «проти». Гру оцінюють викладачі, які слідкують за дотриманням демократичності, чесності, поваги до опонента, толерантності, надаючи рівні можливості всім учасникам. Під час організації дебатів слід дотримуватися такої послідовності: орієнтація, підготовка до проведення дебатів, власне дебати, обговорення дебатів, післядія.

Поширеним під час організації практичних занять з метою формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи стало впровадження *тренінгів* (англ. train – тренування, навчання, виховання, підготовка) та його різновидів – модеративний семінар і коуч-тренінг.

Тренінг – це сукупність навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання й саморегуляції, навчання й міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь. Застосування тренінгів визначається змістом дисципліни загалом та окремих її модулів, тем, метою та завданням проведення заняття зокрема. Проведення тренінгів базується на дотриманні таких правил: «тут і «зараз»; персоніфікація висловлювань; максимальна активність учасників; достовірність інформації; активна дослідницька позиція; дотримання конфіденційності.

Специфіка *модеративного семінару* полягає в тому, щоб забезпечити кожному з його учасників подальше особистісне зростання, надати можливість висвітлити власне розуміння тієї чи іншої професійної проблеми, яка відкрито обговорюється. Під час застосування різних форм проведення модеративного семінару (індивідуальних, парних, підгрупових, колективних) забезпечується максимальна візуалізація процесу осмислення сутності змісту питання, створюються умови для підтримки полілогічного спілкування.

Коуч-тренінг передбачає систему взаємодії, що дозволяє вирішувати особистісні чи професійні проблеми, знаходити та відкривати в собі приховані можливості. Саме слово «коуч» з'явилося в Угорщині в XVI столітті та означало «екіпаж», «коляска», що дозволяє швидко дістатися міста призначення. Наприкінці XIX сторіччя в Англії коучами стали називати репетиторів, а коучинг пов'язувався з консультуванням, інструктажем.

Особливістю коуч-тренінгу є те, що він лише допомагає самостійно дійти до вирішення проблеми за допомогою ряду запитань. Організатор (коуч) має володіти вміннями ставити проблемні питання, які провокують аудиторію на здійснення відкриттів, спонукають до активності.

Отже, формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи передбачає розуміння ціннісного ставлення до професії, усвідомлення своїх власних професійних можливостей, розвиток особистісно-ціннісних аспектів, що визначають шляхи професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Дундюк В. О. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів математики у вищому навчальному закладі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 250 с.

2. Коваль Л., Ніконенко Т. Контекстне навчання як мета-технологія професійної підготовки магістрів початкової освіти : монографія. Мелітополь. Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. 254 с.

3. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 482 с.

4. Тавровецька Н. І. Різні підходи до дослідження складових Я – образу особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 2011. № 10. С. 74–79.

Юлія СКРОБАКА,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка,
Луцький педагогічний коледж

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Творча особистість – це значною мірою результат навчально-виховного процесу. Ми маємо справу з людиною, обдарованою інтелектуальними, морально-вольовими та фізичними здібностями. Тому завдання вчителя – спонукати учнів до розвитку їх творчого потенціалу, забезпечити необхідні умови для того, щоб кожен школяр міг реалізувати себе, свої індивідуальні здібності, свої схильності та інтереси.

Перед учителем початкових класів постає завдання розвитку дитини, її творчих здібностей, виховання творчої особистості в цілому.

Щодо визначення творчих здібностей Д. Богоявленська [1, с. 5] пропонує такі параметри:

– швидкість думки;
– гнучкість думки (здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу);
– оригінальність (здатність виробляти власні ідеї);
– допитливість;
– фантастичність.

Т. Богданова у своїй книзі «Діагностика пізнавальної сфери дитини» [1, с. 6] виділяє сукупність таких здібностей, як:

– здатність ризикувати;
– гнучкість у мисленні і діях;
– швидкість мислення;
– здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове;
– багата уява;
– сприйняття неоднозначних речей; високі естетичні цінності;
– розвинена інтуїція.

Розвиток творчих здібностей – найважливіше завдання початкової освіти, адже цей процес пронизує всі етапи розвитку особистості дитини, пробуджує ініціативу і самостійність прийнятих рішень, звичку довільного самовираження, впевненість в собі. У кожної дитини є різні обдарування. Зрозуміло, далеко не у всіх дітей, є вміння складати, уявляти, вигадувати. І тим не менш таланти кожної людини можна розвивати. Для їх розвитку необхідні стимули. При цьому існує декілька способів стимулювання творчих здібностей:

– забезпечення сприятливої атмосфери;
– доброзичливість з боку вчителя, його відмова від критики на адресу дитини;

– збагачення навколишнього середовища дитини різноманітними новими для нього предметами і стимулами з метою розвитку його допитливості;

– заохочення висловлювання оригінальних ідей;

– забезпечення можливостей для практики;

– використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем;

– надання дітям можливості активно ставити питання.

Завдання, які ставляться перед учнем навіть у перший рік вивчення іноземної мови, не лише «відтвори чи спиши», а «знайди правильне слово» й «підпиши малюнок», «знайди правильну для даної ситуації фразу з поданих», «вибери необхідні фрази, щоб відповісти товаришу», «знайди та встав пропущене слово», «подумай, що треба змінити» і т. ін.

Оскільки мова вивчається поглиблено і групи складаються з десяти-дванадцяти учнів, такі методи, як робота в групах чи парах, рольові ігри чи «мозковий штурм» є невід'ємною частиною уроку, у ході якого відбувається активна взаємодія «вчитель-учень», «учень-учень», «учень-вчитель». Треба прагнути до того, щоб навчання було не просто зрозумілим і доступним, але й цікавим.

Слід відзначити, що навчання іноземній мові в початковій школі – це практично безперервна гра із вкрапленнями вправ з навчання написанню літер, їх озвученню і дещо на пізнішому етапі – вправ із навчання читанню. Через ігри та пісні, що обов'язково супроводжуються рухами, діти вчаться сприймати іноземну мову на слух, розуміти зміст фраз і речень. Вивчаючи лексику, діти не просто фонетично її відтворюють. Процес засвоєння лексичного матеріалу – процес креативний. Діти малюють, розфарбовують, вирізають, приклеюють. Вони продовжують перебувати у природному для них світі гри та творчості, отримуючи від своєї діяльності емоційне задоволення. Діти, навчившись відтворювати почуте, вчаться ділитися своєю інформацією з товаришами, спілкуватись іноземною мовою, що теж є процесом творчим [3, с. 136].

Потрібно пам'ятати, що творчі здібності самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний «двигун», який запустив би в роботу механізм мислення дітей, зокрема молодшого шкільного віку.

Список використаної літератури

1. Большакова Л. А. Розвиток творчості молодшого школяра. *Завуч початкової школи*. 2001. № 2.

2. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / під ред. Л. М. Прокоменко. Київ : Радянська школа, 1989. С. 307–309.

3. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. Москва : Высшая школа, 1988. 328 с.

Тетяна ТУРБАР,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Запорізький національний університет

СТРУКТУРА ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним із шляхів оновлення змісту сучасної вищої освіти і його узгодження з вимогами суспільства стає застосування компетентнісного підходу в підготовці фахівців. Реалії сьогодення вимагають від педагогів не лише знань, а й уміння їх використовувати для вирішення професійних та життєвих проблеми на основі усвідомлення життєвих цінностей та цілей власної діяльності, що разом становить компетентність людини.

Екологічну компетентність педагога ми розглядаємо як окремий вид професійної компетентності, як один зі складників, що органічно входить до складу загальної компетентності педагога. Екологічна компетентність вчителя початкової школи базується, розвивається у взаємодії з екологічною, комунікативною, психолого-педагогічною, соціальною та методичною компетенціями та являє собою їх синтез і нерозривну єдність.

Екологічний складник, який займає центральне місце в загальній структурі екологічної компетентності вчителя, представляє систему спеціальних екологічних знань, умінь і досвіду раціонального природокористування й утворює базові екологічні компетенції:

– уміти отримувати знання про взаємодію суспільства і природи з різних баз даних;

– виявляти, оновлювати, систематизувати, структурувати і оновлювати свої екологічні знання;

– уміти виявляти суть екологічних проблем, причини та шляхи їх вирішення на глобальному, національному, регіональному і місцевому рівнях;

– уміти організовувати взаємозв’язок минулих і теперішніх екологічних подій, екстраполювати їх в довгостроковому плані (прогностичний аспект);

– уміти застосовувати екологічні знання на практиці.

У визначенні структури екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми спираємось на дослідження Ю. Шапран, яка виокремлює мотиваційно-ціннісний (сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, спрямованість на реалізацію екологічно спрямованих професійних здібностей); когнітивно-діяльнісний

(сукупність екологічних знань, умінь і навичок, практична готовність до здійснення екологічно доцільної діяльності) та особистісно-рефлексивний (сукупність важливих для екологічної діяльності особистісних якостей – співробітництво, гуманізм, відповідальність, комунікативність, емпатійність, оптимізм, емоційна стійкість, рефлексія тощо) компоненти [3, с. 322].

Мотиваційно-ціннісний компонент, на думку Л. Лаврентьєвої, входить до складу освітніх компетентностей. Базовий характер мотивації в структурі екологічної компетентні визначається тим, що успіх людської діяльності залежить від мотиву, що спонукає особистість діяти. Мотив, що виникає, створює настанову до діяльності. У цілому мотиваційний складник визначає екологічну спрямованість особистості, її готовність жити та взаємодіяти з природою, що передбачає наявність екологічних настанов у сприйнятті світу і реалізації власної життєдіяльності, орієнтацію на задоволення загальнолюдських екологічних потреб, екологічні мотиви поведінки та діяльності, а також спонукування до екологічно-освітнього та екологічно-професійного саморозвитку [2, с. 211].

Ціннісний компонент реалізується через позицію особистості, тобто сталої системи відносин, що проявляється у поведінці та вчинках. Позиція особистості формується в процесі вирішення проблемних ситуацій в тому випадку, якщо особистості перебудовує свої відносини, виражає власну думку, приймає рішення, здійснюючи вибір. У результаті цього освітня складова набуває цінність та зміст [1].

У якості провідних складників когнітивного компонента екологічної компетентності в традиційному підході розуміються знання, поняття про навколишнє середовище як про об’єкт пізнавальної діяльності (екосистема, використання, ресурси, екологічна проблема, розвиток, гармонізація та оптимізація).

Особистісно-рефлексивний компонент характеризується тим, що екологічна взаємодія стимулює людину до аналізу поведінки, власних особистісних особливостей, емоційних реакцій. Такий рефлексивний аналіз, як наслідок взаємодії з природою, зумовлює моральний самоконтроль особистості.

Структурний взаємозв’язок компонентів екологічної компетентності можна представити наступним чином. Життєва потреба в саморозвитку та досягненні гармонії з природою мотивує практичну екологічну діяльність. Екологічні знання забезпечують усвідомлення екзистенціальних цінностей. Переживання цих цінностей забезпечує емоційно-вольову регуляцію діяльності і збагачення особистісних смислів, які призводять до трансформації та розвитку попередньої системи потреб у відповідності до цільових настанов сталого розвитку.

Отже, екологічна компетентність майбутніх учителів початкових класів є важливою особистісною властивістю, яка є складником їх

професійної компетентності та включає в себе сукупність екологічних знань, уявлень, поглядів, переконань, ідеалів, моральних оцінок студентів відносно навколишнього природного середовища та природи в цілому, які об'єднуються в особистісну систему екологічних цінностей, що визначають вектори життя і діяльності особистості майбутнього педагога.

Список використаних джерел

1. Глухова Г. Г. Аксіологічні засади формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 23 с.

2. Лаврентьева Л. А. Экологическая компетентность в современных исследованиях: сущность, сожержание и структура. *Известия ИГЭА. Экология и природопользование*. 2012. № 5(85). С. 209–2012.

3. Шапран Ю. П. Сутнісні ознаки, структурні компоненти і вимірювання екологічної компетентності студентів-біологів педагогічного університету. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2015. Вип. 18. С. 320–325.

Володимир МАЛИХІН,
викладач інформатичних дисциплін,
педагогічний фаховий коледж
комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-
реабілітаційна академія» Запорізької
обласної ради

ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ

Для ґрунтовної професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі безпеки інформаційних систем важливого значення набуває якість навчально-методичне забезпечення, що, у свою чергу, обумовлює необхідність його вдосконалення. Окремі аспекти зазначеної проблеми розкриваються в наукових працях і дослідженнях І .Андрощук, Г. Данилової, В. Жигірь, О. Жорнової, О. Жорнової, М. Лазарєва, В. Радкевич, В. Хоменка та ін.

Аналіз наукових досліджень проблеми науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх педагогів (І. Андрощук, Г. Данілової, О. Жорнової, М. Лазарєва та ін.) надав можливість

визначити, що науково-методичне забезпечення фахової підготовки має відповідати певним вимогам, серед яких:

– урахування динаміки розвитку суб'єктів освітнього процесу;

– наявність потенціалу інструментального характеру;

– індивідуалізація та гнучкість;

– використання діагностичних і корекційних засобів;

– урахування динаміки формування і розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій.

Навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки інформаційних систем розглядається нами як сукупність нормативних документів, матеріалів наукового, навчального, методичного характеру, що якісно описують зміст підготовки, визначають її структуру й результат та визначають особливості перебігу освітнього процесу з урахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти.

У відповідності із нормативними документами щодо організації освітнього процесу в закладах вищої освіти до навчально-методичного забезпечення належить:

– навчально-методичний комплекс спеціальності (стандарт вищої освіти зі спеціальності; освітня (освітньо-професійна) програма підготовки фахівця відповідного рівня; структурно-логічна схема формування професійної компетентності фахівця; навчальний план; робочий навчальний план; інформаційний пакет спеціальності (каталог курсу); наскрізна програма практичної підготовки; програма підсумкової атестації на відповідному рівні вищої освіти, тематика кваліфікаційних робіт (дипломних проєктів, робіт); методичні вказівки до виконання кваліфікаційних робіт;

– навчально-методичний комплекс дисципліни (навчальна та робоча програми навчальної дисципліни; підручники та навчальні посібники, конспекти лекцій, електронні освітні ресурси, тощо; електронний навчально-методичний комплекс дисципліни; методичні рекомендації для проведення лабораторних, практичних чи семінарських занять; тематика курсових проєктів (робіт) та методичні рекомендації до їх виконання; засоби контролю знань із навчальної дисципліни; методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів; тематика і зміст індивідуальних завдань тощо [1, с.299].

У відповідності до положень компетентнісної та особистісно розвивальної парадигм сучасної педагогічної освіти, враховуючи стан розробленості навчально-методичного забезпечення для підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки інформаційних систем нами була зроблена спроба розробки складників *навчально-методичного забезпечення,* яка спиралась на наступні документи навчально-методичного характеру:

– освітньо-професійну програму підготовки здобувачів І рівня вищої освіти (бакалаврський рівень) за спеціальністю 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології);

– навчальні плани підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 015.39 Професійна освіта (Цифрові технології).

Складники навчально-методичного забезпечення розроблялися нами відповідно до методології і дидактичних принципів, розкритих в авторській концепції підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки інформаційних систем. Навчально-методичне забезпечення *складається з*:

– авторського курсу «Безпека інформаційних систем в освітньому середовищі», де міститься робоча програма дисципліни та її опис; конспекти лекцій; методичні рекомендації до проведення практичних занять та самостійної роботи студентів; засоби контролю (кейси, тести для поточного й підсумкового контролю, запитання для самоконтролю та підготовки до заліку); засоби візуалізації навчальної інформації (мультимедійні презентації);

– електронного науково-методичного комплексу «Безпека інформаційних систем в освітньому середовищі»;

– навчальних посібників «Безпека операційних систем», «Безпека комп'ютерних мереж», «Безпека баз даних». Їх зміст складається з лекційного курсу, лабораторного практикуму, самостійної роботи студентів, засобів контролю.

Навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки інформаційних систем органічно поєднує системний, особистісно-орієнтований, діяльнісно-компетентнісний підходи і дає змогу в цілому підвищити ефективність їх фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Андрощук І. В. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і практика : монографія. Хмельницький : ФОП Цюпак А.А., 2017. 455с.

Оксана РОМАНЮК,
учителька математики, спеціаліст,
Новомихайлівський заклад загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів Мар'їнської міської військово-цивільної адміністрації Покровського району Донецької області

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Основне завдання навчання математики в школі – міцне і усвідомлене оволодіння учнями системою математичних знань і умінь, необхідних у повсякденному житті і трудовій діяльності кожному члену сучасного суспільства. А одне з головних завдань вчителя – організація пізнавальної діяльності дітей так, щоб у них сформувався пізнавальний інтерес і бажання оволодіти новими знанням. Працювати над активізацією пізнавальної діяльності, формувати пізнавальний інтерес – це означає формувати позитивне ставлення школярів до навчальної діяльності, розвивати їх прагнення до глибшого пізнання предметів, що вивчаються.

Пізнавальна активність – це інтерес до навчальної діяльності, до придбання знань, до науки. Формування пізнавальної активності можливе за умови, що діяльність, якою займається учень, йому цікава. І навпаки, «виховати у дітей глибокий інтерес до знань і потребу в самоосвіті – це означає пробудити пізнавальну активність, і самостійність думки, зміцнити віру в свої сили» [1].

Тема формування пізнавальної активності, пізнавального інтересу учнів завжди була актуальною, а в умовах сучасного розвитку суспільства набирає ще більшого соціального значення. Теорія інтересу в психології та педагогіці розглядається в працях цілої низки науковців: С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, М. Бєляєва, Л. Божович, А. Маркової, В. Мясіщева, М. Цвєткова та ін. Проблему розвитку пізнавальних інтересів досліджували В. Сухомлинський, А. Алексюк, О. Біляєва, Є. Голанд, Л. Гордон, К. Делікатний, В. Демиденко, Б. Друзь, Є. Киричук, В. Онищук, В. Шморгун, Є. Рабунський, О. Синиця, О. Савченко, І. Унт та ін.

Метою цієї ж роботи є визначення методів «пробудження» пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання; з'ясування етапів розвитку інтересу; аналіз факторів формування пізнавальної активності, у тому числі мотивації; розгляд шляхів активізації пізнавальної діяльності.

Виникнення пізнавальної активності залежить в першу чергу від рівня розвитку дитини, його досвіду, знань, сімейних традицій та

цінностей, середовища життя та кола спілкування – тобто основи, яка живить інтерес. З іншого ж боку – від способу подачі матеріалу, його складності, своєчасності надання та готовності сприйняття дитиною. З огляду на вищезазначене завданням статті є висвітлення шляхів формування пізнавальної активності та пізнавального інтересу учнів в сучасній українській школі.

У педагогіці розрізняють чотири етапи розвитку інтересу:

1. Зацікавленість (вважається найелементарнішим інтересом, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуації швидко зникає).

2. Допитливість (характеризується прагненням вийти за межі побаченого, розширити свої знання, одержати відповідь на запитання, що виникають під час навчання. І на цьому етапі учням притаманні емоції здивування, почуття радості відкриття або розпачі нерозуміння).

3. Пізнавальний інтерес – це вищий етап розвитку пізнавальної діяльності особистості. Такий інтерес пов'язаний з її намаганням самостійно розв'язати проблемне питання. У центрі уваги – проблема, а не готові знання. При цьому людина шукає причину, намагається осягнути сутність предмета, самостійно встановити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв'язки. Напружується думка, вольові зусилля, виявляються емоції).

4. Теоретичний інтерес характеризується спрямованістю учня не лише на глибоке і міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей та опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці. Теоретичний інтерес виникає зазвичай уже в підлітків і тоді, коли в них формуються наукові погляди, переконання, стійкий світогляд.

Сутність пізнавального інтересу полягає в тому, що його об'єктом є сам процес пізнання, який характеризується прагненням осягнути сутність явищ, а не просто бути споживачем інформації про них.

Розвитку пізнавальних інтересів, любові до досліджуваного предмета і до самого процесу розумової праці сприяє така організація навчання, при якій учень діє активно, втягується в процес самостійного пошуку і «відкриття» нових знань, вирішує питання проблемного характеру

Для пробудження в особистості потягу до пізнавальної діяльності дуже важливо:

– залучити учнів в активну навчальну діяльність;

– не робити учням надмірне навантаження (навчання повинно бути важким, але посильним. Ні занадто легкий, ні занадто важкий матеріал не викликає інтересу);

– новий матеріал викладати чітко і послідовно, але обов'язково цікаво (чим більше новий матеріал пов'язаний із засвоєними раніше знаннями, тим він цікавіший для учнів);

– використовувати індивідуальний підхід (не у всіх діток однаковий розвиток, швидкість сприйняття інформації, стійкість емоційно-психологічного стану, можливі вікові зміни з певними наслідками і т. д. Тому ці фактори обов'язково треба враховувати в процесі навчання.);

– пожвавлювати заняття цікавими елементами з урахуванням завдань предмету «Математика» та вікової категорії учнів (проводити уроки-ігри, уроки-подорожі, квести, диспути, змагання, турніри, інтегровані уроки). Уроки такого характеру формують позитивні мотивацію і ставлення школярів до навчальної діяльності, розвивають їх прагнення до глибшого пізнання предметів, що вивчаються, спонукають до самоосвіти, а також стимулюють розумову та пізнавальну діяльність учнів, підвищують ефективність навчання;

– спонукати ставити запитання вчителеві (викладачеві), товаришам, вчити формулювати запитання творчого характеру та робити нестандартні рішення;

– давати дітям творчі завдання такого характеру, як підготовка коротких доповідей до уроку (наприклад, про видатних вчених-математиків та інше); виконання завдань з певної теми з нестандартними ілюстраціями; розв'язання ребусів, кросвордів з математичної тематики;

– пояснювати практичне значення та використовувати міжпредметні зв'язки на уроках математики. Психологами давно доведено, що взаємопов'язане логічне вивчення навчальних предметів найбільш сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, підвищенню інтересу учнів до предметів, що вивчаються, для розвитку їх розумових здібностей.

Навчальний процес, як і будь-який інший, цікавий тоді, коли він різноманітний. Одноманітна інформація і одноманітні способи дій дуже швидко викликають нудьгу.

Інтерес до пізнання світу зароджується у дітей із перших років життя. Але як зберегти його протягом шкільних років? У цьому часто допомагає мотивація. Утім, не завжди. Інколи дітям заважає негативний досвід, через який удосконалюватися та йти до успіху вже не дуже й хочеться. Тож учителі (викладачі) мають створити правильні умови та атмосферу у класі: це надихатиме школярів на плідну роботу, допоможе їм розвиватися та ставати кращими.

Так, дітям допоможуть відродити або ж підвищити інтерес до навчання, підняти пізнавальну активність та мотивуватимуть їх до саморозвитку наступні принципи:

1. Давати дітям можливість відчути себе компетентними (Якщо учні відчуватимуть себе компетентними та впевненими, шанси на те, що їм сподобається виконувати завдання, істотно зростуть. А що, коли результат не буде гарним? Це не проблема. Коли діти мотивовані, невдала спроба не збентежить їх, а навпаки, стане стимулом).

2. Дитина має зосереджуватись на процесі та зусиллях, а не виключно на результаті! (Треба хвалити дітей за те, що вони старанно виконували завдання та вказувати, що завдяки цьому є певні успіхи, адже, кожна дитина – унікальна і має власні таланти та інтереси. А щоб точно мотивувати дітей, бажано контролювати процес виконання завдання, та за необхідності трохи підказати, у якому напрямку варто рухатися).

3. Необхідно зробити внутрішню мотивацію дитини сильнішою за зовнішню. (Якщо коротко, то внутрішня мотивація – прагнення особи до досягнення мети, а зовнішня – викликана зовнішніми чинниками на кшталт слави, солодких винагород, оцінок тощо).

4. Мета – найкраща мотивація (Цілі допоможуть дитині визначитись із напрямком, у якому треба рухатися та розвиватися, що є запорукою перспективного майбутнього).

5. Мотивація змаганнями (Зовсім інша реакція. Жага до перемоги та здорова конкуренція мотивуватимуть учнів виконувати завдання і здобути звання переможців. Зловживати цим методом не варто, оскільки постійні змагання можуть просто набриднути учням, після чого не викликатимуть жодного інтересу).

6. «Кредит довіри» (Суть: учитель замість поганої оцінки ставить у щоденнику та журналі відмітку «у кредит», тобто це своєрідний шанс для школяра проявити себе і довести вміння виконати завдання. Дитина повірить у свої сили та намагатиметься виправдати довіру учителя, наполегливо працюючи).

Мотивувати учнів на навчальні досягнення не так уже і складно, головне – повірити у себе та дітей.

Існують різноманітні методи, прийоми та розробки педагогів і науковців щодо того, як урізноманітнити навчальний процес, зробити його якісним, а головне – цікавим. Саме фактор «цікавості» навчання в цілому буде слугувати поштовхом для розвитку пізнавального інтересу та зростання пізнавальної активності підростаючих поколінь нашої країни.

Як і багато прописних істин є незаперечними, так хай ніхто і ніколи навіть не подумає оскаржити тлумачення слова «Урок» у сенсі його проведення педагогами для пробудження в дітей пізнавального інтересу та пізнавальної активності.

У – успіх

Р – радість

О – обдарованість

К – компетентність.

Список використаних джерел

1. Бондаревський В. Б. Виховання інтересу до знань і потреби до самоосвіти : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1985. 144 с.
2. Киричук О. І. Виховання в учнів інтересу до навчання. Київ : Знання, 1986. 48 с.
3. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів : монографія. 2-ге вид., доп. Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди : О.В.С., 2000. 164 с.
4. Сергєєнкова О., Столярчук О., Коханова О. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.

Валерія ВАСИЛЮК,
аспірантка кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СКЛАДІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ

Питання, чи є дослідницька компетентність ключовою для майбутніх магістрів філологів, не є риторичним, а має суттєве значення для професійного становлення зазначених фахівців. Згідно зі Стандартом вищої освіти України другого (магістерського) рівня, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія, до спеціальних компетентностей належить: усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для досліджень та/або інноваційних розробок у галузі філології, презентації їх результатів професійній спільноті та захисту інтелектуальної власності на результати досліджень та інновацій; здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі філологічних досліджень [10]. Необхідність формування вищевказаних професійних компетентностей підкреслює значущість дослідницької діяльності в професійному становленні майбутніх магістрів філології.

Зазначимо, що дослідницька компетентність входить до складу ключових, тобто таких, що необхідні для виконання будь-якої професійної діяльності. Завдяки їй реалізується уміння критичного мислення та рефлексивного аналізу, швидке адаптування особистості у соціальному та професійному середовищах, розвиваються здатність досліджувати проблеми, висувати судження на основі виважених даних, приймати рішення на раціональних засадах [3, с. 86]. Якщо дослідницька компетентність є ключовою для майбутніх магістрів філології, то слід відзначити сутність цього поняття і особливості його формування.

З метою підтвердження значущості дослідницької компетентності у складі фахових компетентностей майбутніх магістрів філології звернемося до ключового для нашого дослідження поняття «дослідницька компетентність».

Дослідницька компетентність фахівців досліджувалась С. Бєлкіною, К. Василенко, М. Головань, Л. Карповою, В. Лаптєвим, О. Мерзликіним, К. Міндєєвою, А. Нікітіною, І. Олійник, А. Хуторським, К. Чураєвою, В. Яценко та іншими.

У табл. 1 наведено підходи різних дослідників до трактування дослідницької компетентності.

Таблиця 1 – Підходи до трактування дослідницької компетентності

Дослідник	**Трактування**
О. Мерзликін [5, с. 196]	особистісне утворення, що проявляється в готовності та здатності до здійснення дослідницької діяльності
М. Головань, В. Яценко [2, с. 61]	цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості та виявляється в готовності й здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності
В. Лаптєв [4]	ключова характеристика професіоналізму, невід'ємний компонент загальної і професійної культури майбутнього фахівця, що володіє науковим апаратом теоретичної і практичної професійно-дослідницької діяльності
К. Міндєєва [6]	утворена якість особистості, що виражається у оволодінні знаннями, уміннями і способами діяльності для ефективного здійснення дослідницької діяльності і здатності самостійно здобувати нові знання
А. Хуторський [11, с. 57]	результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, які вона має опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації
О. Біда [1, с. 11]	інтегративна характеристика особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, а також визнання їх цінності і готовність до їх використання у професійній діяльності

Узагальнення наведених вище визначень поняття «дослідницька компетентність» доводить, що цей термін є складним та багатоаспектним. На нашу думку, дослідницька компетентність майбутніх магістрів філології є здатністю фахівця до вирішення дослідницьких задач у професійній діяльності на «основі набутих сукупностей знань, умінь, навичок, досвіду, вмотивованої готовності особистості до самостійного здійснення дослідницької діяльності» [9].

Варто наголосити на тому, що основу дослідницької компетентності складають уміння вчасно виявити проблему, формулювати гіпотезу, здійснювати відбір й аналіз необхідної інформації для дослідження, підбирати необхідні методи проведення дослідження та обробки даних, зосереджувати увагу не тільки на остаточних, а і на проміжних результатах дослідження, проводити обговорення можливості інтерпретації результатів дослідження, використовувати результати дослідження в практичній діяльності [5]. Означені характеристики є важливим показником високої кваліфікації майбутніх магістрів філології, тому що здатність таких фахівців до проведення наукового пошуку в галузі актуальних проблем сучасної гуманітаристики, лінгвістики, літературознавства тощо.

На важливості формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів наголошує А. Нікітіна. Дослідниця зазначає, що це прагматичне завдання зумовлює пошук ефективних шляхів організації навчальної і наукової роботи, а також лінгводидактичних засобів її здійснення в різноманітних формах і видах [8]. Тому для побудови найбільш ефективного процесу формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів філології в рамках освітнього процесу повинні враховуватися такі фактори: ступінь володіння магістрантами вмінь співпрацювати, вступати у контакти, дослідницькими вміннями та навичками.

Отже, дослідницька компетентність майбутніх магістрів філології – це фахова компетентність майбутніх магістрів філології, що поєднує в собі знання, уміння, навички, здатність здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні різних аспектів формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів філології.

Список використаних джерел

1. Біда О. А. Сутність та структура дослідницької компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки. Педагогічні науки.* Кропивницький : РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2017. Вип. 159. С. 10–13.

2. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі.* Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55–62.

3. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя нової української школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 1 (168). С. 85–89.

4. Лаптев В. В. Научный подход к построению программ исследования качества образования. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 288 с.

5. Лугова А. Дослідницька компетентність та сутність її впливу на майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 2019. Вип. 4 (160). С. 170–175.

6. Мерзликін О. Визначення поняття «дослідницькі компетентності старшокласників з фізики». *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 2015. Т. 2. № 7. С. 192–197.

7. Миндеева Е. О. Организация учебно-исследовательской деятельности по географии учащихся профильной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010. 18 с.

8. Нікітіна А. Формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів засобами дискурсу. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ», 2015. Вип. 46. С. 196–201.

9. Норкіна О. В. Проблема розвитку дослідницької компетентності вчителя математики у системі післядипломної освіти. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/norkina_tezi.pdf (дата звернення: 09.11.2021).

10. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія. Міністерство освіти і науки України, 2019. 17 с.

11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 55–61.

Дмитро КОРНЄЄВ,
аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ

На сучасному етапі світової глобалізації індустрія гостинності є однією з найбільш затребуваних галузей, що динамічно розвивається, як на світовому, так і на українському ринку праці. У зв'язку з цим розробляються інноваційні освітньо-професійні програми підготовки майбутніх фахівців індустрії гостинності, «створені задля ефективного розвитку виробництва і підвищення конкурентоспроможності фахівців сфери гостинності на рівні світових стандартів» [9, с. 1]. В Україні підготовка означених фахівців здійснюється за освітньо-професійними програмами «Готельно-ресторанна страва», «Готельно-ресторанний

бізнес» першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 241 Готельно-ресторанна справа галузі знань 24 Сфера обслуговування. При цьому визначальним при формуванні таких освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців індустрії гостинності та навчальних курсів, на нашу думку, є запити ринку послуг індустрії гостинності, з урахуванням специфіки українського освітнього простору.

Процес вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців індустрії гостинності включав аналіз наукової літератури з особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі гостинності (В. Буряк, А. Віндюк, А. Маринюк, Т. Поночовна-Рисак, Н. Симонович, В. Шевченко, Н. Шевченко та ін.); процесу формування ключових компетентностей майбутніх фахівців індустрії гостинності (Ж. Гусєва, В. Зінченко, С. Кравець, М. Курдакова, Т. Пєрова, К. Піцул, Т. Шпотя та ін.).

Варто зауважити, що індустрія гостинності є комплексом галузей, основне завдання яких пов’язане з обслуговуванням туристів під час їхнього перебування поза місцем постійного проживання. Сфера гостинності охоплює безліч різних сфер діяльності: ресторанний і готельний бізнес, проведення наукових або розважальних заходів, а також організацію заходів міжнародного рівня, наприклад, олімпійські ігри, міжнародні футбольні турніри та інші. Сфера гостинності повинна бути налагодженою інфраструктурою, що містить в собі різноманітні організації та об’єкти, які забезпечують сервіс і прийом, а також організацію дозвілля туристів [8, с. 18].

Сучасна вища професійна освіта у сфері підготовки фахівця індустрії гостинності повинна ґрунтуватися не тільки на економічних умовах, необхідно враховувати також можливий розвиток людини як особистості в соціальному, духовному та моральному плані [4, с. 3]; здійснюватися з урахуванням сучасних вимог до гостинності та забезпечувати виконання низки завдань, зокрема таких як економічний успіх країни, сталий розвиток суспільства; забезпечувати розвиток особистості студента, його комунікативній підготовленості, формування професійних компетенцій, здатності здобувати і розвивати знання, мислити і працювати по новому [5, с. 84]. Означені завдання можливо реалізувати через таку підготовку майбутніх фахівців індустрії гостинності, яка відповідає запитам сучасного ринку праці.

С. Бєлова відзначила пріоритетну роль інноваційної проєктної та цифрової підготовки у багаторівневій практико орієнтованій системі навчання майбутніх фахівців сфери гостинності [1]. Цю точку зору підтримує А. Віндюк, який наголошує на важливості оновлення освітніх програм із погляду необхідності значного збільшення годин на практичне навчання, посилення практико орієнтованого навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти входять [3]. Безперечним є те,

що практико орієнтоване є ефективним засобом професіоналізації майбутніх фахівців індустрії гостинності.

На думку Т. Поночовна-Рисак, ефективною умовою підготовки майбутнього фахівця індустрії гостинності у закладі вищої освіти є чітке уявлення про необхідні знання, вміння, навички, а також його професійні якості як фахівця [6, с. 68]. Це визначає необхідність реалізації компетентнісного підходу.

Щодо основних чинників удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців індустрії гостинності, то науковці виділяють такі: концентрування зусиль роботодавців, освітян і науковців, пов'язаних із переглядом змісту кваліфікаційних характеристик та оновленням чинних державних стандартів вищої професійної освіти, у тому числі й нових професій сфери обслуговування; забезпечення безперервності та багаторівневості освітніх програм, їхнє корегування щодо збільшення годин практичної підготовки фахівців з урахуванням кращих світових стандартів; структурування освітнього процесу, використовуючи інноваційні підходи та застосовуючи сучасні технології з метою якісної перебудови всієї системи підготовки фахівців; надання студентам можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії; створення окремих підрозділів (тренінг-центрів) безпосередньо на підприємствах гостинності [2, с. 23]; формування в студентів навичок підприємницької діяльності, розвиток активної позиції й усвідомлення відповідальності за власне благополуччя; розробка та формування науково-методичного забезпечення, що дозволяє створити необхідну методичну базу для підготовки фахівців індустрії гостинності; злагодженість дій закладів вищої освіти та закладів готельно-ресторанної сфери; забезпечення психологічного супроводу професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти; упровадження в процес підготовки майбутніх фахівців інноваційних методів навчання, використання в процесі навчання рольових, ділових, симуляційних ігор, проєктних (колективні та індивідуальні проєкти) та інтерактивних технологій, студентських презентацій, дискусій, тренінгів, моделювання, дискусій, дебатів, інтернет-технологій тощо [7, с. 41].

Отже, ураховуючи зазначене вище, можна стверджувати, що підготовка майбутніх фахівців індустрії гостинності у закладі вищої освіти є стратегічно важливим аспектом. До перспективи подальших розвідок цього напряму слід віднести розкриття сутності процесу формування готовності майбутніх фахівців індустрії гостинності до роботи в полікультурному середовищі.

Список використаних джерел

1. Белова С. К. Современные технологии образования для подготовки конкурентоспособных менеджеров сферы гостеприимства и туризма. *Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков в образовательной организации* : материалы Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 31.12.2019). Чебоксары : Среда, 2019. С. 257–267.
2. Бурак В. Г. Проблеми підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в дослідженнях науковців. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 30. Т. 1. С. 19–23.
3. Віндюк А. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2011. 340 с.
4. Курдакова М. Е. Педагогическая технология формирования профессиональной компетентности будущих специалистов гостиничного сервиса : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Южно-Уральский государственный университет. Екатеринбург, 2006. 24 с.
5. Маринюк А. Ю. Основні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі гостинності на сучасному етапі. *Економічні горизонти*. 2017. № 2(3). С. 80–84.
6. Поночовна-Рисак Т. М. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С. 66–69.
7. Симонович Н. Визначальні особливості професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 2(106). С. 39–42.
8. Сокол Т. Г. Основи туристичної діяльності. Київ : Грамота, 2016. 260 с.
9. Шевченко Н. Н., Шевченко В И. Профессиональная подготовка будущих специалистов индустрии гостеприимства в контексте современных подходов к образованию. *Непрерывное образование: XXI век*. 2020. Вып. 1(29). С. 1–14. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=5353 (дата звернення: 08.11.2021).

Юлія КРИВЕНКО,
аспірантка, комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК УМОВА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сьогодні Концепція Нової української школи вимагає певного реконструювання відносин не тільки в учнівському колективі, а й у межах педагогічної спільноти. Актуальним для реформи є впровадження ідеї вільного творчого самовираження педагога, відсутність обмежень адміністративного контролю, забезпечення свободи та права людини в усіх проявах її діяльності. Тобто усі зазначені пункти передають зміст ідеології людиноцентризму, що зумовлює реалізацію особистісно-орієнтованої моделі освіти [2].

Метою цієї роботи є обґрунтування засад самоменеджменту в системі фахового зростання та вдосконалення особистості сучасного педагога Нової української школи. Оскільки вчитель має бути вмотивованим та володіти не тільки навичками самоорганізації, а ще і тайменеджменту у власній діяльності, слід акцентувати увагу на індивідуальних особливостях та науково-педагогічних інтересах фахівця.

Дослідник І. Бех зазначав, що стратегія побудови освітнього процесу в площині особистісного підходу мусить визначатися науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, а не ґрунтуватися на зовнішній доцільності [1]. Спираючись на таку думку, можна стверджувати, що будь-який розвиток можливий лише за умови позитивного зовнішнього підкріплення та сформованої внутрішньої мотивації особистості.

Таким чином, директивний підхід організації професійного вдосконалення педагога, який у сьогоднішніх реаліях переважає в закладах освіти, має знайти альтернативу в наданні повної автономії вчителя в пошуку цікавих тем для вивчення, вибору методів або прийомів організації власного освітнього процесу. Це протиріччя, що виникло під час зіставлення дійсності та вимог Концепції «Нова українська школа», має розв’язати комплекс заходів, спрямований на вдосконалення фахового рівня вчителя.

Такі заходи мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав людину до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. Самоменеджмент допоможе педагогу не тільки уникати впливу адміністрації та нав’язування виконання програм самоосвіти за неактуальною тематикою, а й нівелювати метод примусу в роботі.

Самоменеджмент заперечує застарілу дидактичну ідеологію фахового зростання педагога та відкриває нові перспективи оволодівання необхідними компетентностями, які містить сучасна професіограма вчителя. Дослідник В. Синявський наводить у професіограмі вчителя загальну характеристику професії, санітарно-гігієнічні умови та безпеку праці вчителя, професійні вимоги до особистості працівника [3].

Відповідно до інформації, наданої ресурсами Міністерства освіти і науки України, учитель має отримати свободу навчатися. Має запрацювати принцип «гроші ходять за вчителем»: педагоги зможуть підвищувати кваліфікацію за державні кошти не лише в Інститутах післядипломної педагогічної освіти, а й в обраних самими педагогами організаціях. Є лише дві вимоги: за п'ять років підвищення кваліфікації має скласти 150 годин, а навчання має відбуватись щорічно. Відбувається модифікація професіональних обов'язків учителя, оскільки тепер він не просто єдиний наставник та джерело знань [4].

Згідно з засадами Концепції «Нова українська школа» вчитель має стати коучем, фасилітатором, тьютором та модератором в освітньому процесі. Цей термінологічний ряд має бути доповнений ще однією дефініцією – менеджер. Засади менеджменту, самоменеджменту, тайменеджменту дозволяють виявити в діяльності вчителя нові аспекти та адаптувати його звичну професійну та самоосвітню діяльність до сучасних вимог організації освітнього процесу.

Менеджмент освітньої організації вже змінює роль педагогів, спонукає до гнучкості у впровадженні інновацій, ергономічності у використанні часових меж діяльності, коучингу в процесі налагодження власної траєкторії індивідуального фахового зростання.

Необхідними для компетентного фахівця є властивість аналізувати та критично оцінювати інформацію, а також вміння добирати ефективні технології для розв'язання педагогічних задач та утруднень під час роботи. Важливим етапом у самоосвіті педагога є підготовка до оприлюднення власного педагогічного досвіду, дієвих методів та форм роботи, які можуть використати у своїй практиці колеги.

Таким чином, дійсно компетентний та конкурентоспроможний педагог має керуватися положеннями самоменеджменту в розробці власної індивідуальної траєкторії фахового зростання з метою уникнення наполегливих адміністративних впливів. Організованому педагогу слід бути відкритим до інновацій, наполегливим та сміливим в оволодінні новим досвідом педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проєктування. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/420694.pdf (дата звернення: 01.11.2021).
2. Бєляєв С. Б., Кривенко Ю. О. Шляхи формування учнівського колективу в умовах Нової української школи. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Запоріжжя : Запорізький національний університет. 2020. № 3(36). Ч. І. С. 166–170.
3. Кузенко О., Мацюк Л. Професіограма сучасного вчителя початкових класів у руслі впровадження концепції нової української школи. *Освітній простір України*. 2018. № 13. С. 160–166.
4. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України : веб-сайт. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (дата звернення: 01.11.2021).

Олег ЛАВНІКОВ,
аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

На етапі інтеграції України до європейського освітнього простору пріоритетним завданням, що стоїть перед закладами вищої освіти, є підготовка перекладача нової генерації. Підготовка такого перекладача сьогодні неможлива без формування в нього індивідуального унікального стилю професійної діяльності. Підґрунтя формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього перекладача закладається під час професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти, і від того, наскільки воно буде міцним, залежить продуктивність подальшої перекладацької діяльності перекладача.

Сьогодні, незважаючи на значну увагу науковців до проблеми підготовки майбутніх перекладачів, питання формування їх індивідуального стилю професійної діяльності поки що залишається нерозв’язаним. «Більшість викладачів і студентів знайомі з основами цього процесу поверхнево, не мають належної теоретичної підготовки і відповідних умов для його формування» [4, с. 132]. Унаслідок цього випускники спеціальності 035 Філологія, маючи ґрунтовну спеціальну підготовку, часто бувають непідготовленими до досягнення високих

результатів у своїй професії і «через це втрачають інтерес до подальшої роботи за фахом або ж здійснюють її не ефективно» [4, с. 132]. У зв'язку з цим, дослідження проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього перекладача сьогодні, на нашу думку, є дуже актуальним.

Найбільш цікавим поглядом на розуміння індивідуального стилю професійної діяльності ми вважаємо думку В. Лефтерова і А. Алєксєєва, які розглядають індивідуальний стиль професійної діяльності як основну стратегії адаптації людини до вимог професійного середовища, яка виявляється як у професійній діяльності, так і в загальній поведінці та спілкуванні людини. Ознаками індивідуального стилю професійної діяльності, на думку вчених, є чинники професійної успішності та професіоналізму, задоволеності результатами діяльності і компонентами професійного середовища, відповідності цінностям і мотивам виконуваної професійної діяльності [3]

Розділяючи цю точку зору, ми вважаємо, що майбутні перекладачі при формуванні індивідуального стилю професійної діяльності «інтуїтивно використовуватимуть у навчанні іноземної мови власний стиль освоєння мови, який значною мірою впливатиме на становлення індивідуального стилю» [7, с. 260] професійної діяльності майбутнього перекладача. Виходячи з того, можна припустити, що індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх перекладачів буде формуватися на основі та з урахуванням індивідуального стилю навчальної діяльності студента. Тому, якщо закладах вищої освіти розпочинати процес формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів, то зникає агресивний стиль спілкування, зменшуються показники і таких неефективних стилів професійного спілкування, як авторитарний, м'який, формальний, конформний [5, с. 92].

Водночас, предметна специфіка діяльності перекладача значно впливає на особливості становлення його індивідуального стилю професійної діяльності. У зв'язку з цим, під індивідуальним стилем професійної діяльності майбутнього перекладача ми розуміємо сукупність засобів та прийомів роботи, зумовлену особливостями його індивідуально-психологічних характеристик та фаховою специфікою перекладацької діяльності.

Разом із цим, формування індивідуального стилю професійної діяльності передбачає пошук найбільш раціональних способів дій, створення своєї «Я-концепції» і стратегії професійної діяльності [4, с. 134]; професійне становлення особистості, що відбувається протягом її трудового шляху [8, с. 53]; особистісно-орієнтований характер, єдність інформаційного й діяльного аспектів професійної освіти за умови формування в студентів ціннісного відношення, особистісної значимості теоретичних і практичних знань [5, с. 92]; розвиток одного із значущих психічних регуляторів праці – образу суб'єкта професійної діяльності,

образу самосвідомості суб'єкта праці [1]; розвиток позитивних індивідуальних можливостей особистості; подолання, компенсацію властивостей, які негативно впливають на професійний розвиток суб'єкта [6, с. 538]. Можемо зазначити, що при формуванні індивідуального стилю професійної діяльності необхідно ураховувати внутрішні факторів та їх взаємодію, а також створювати спеціальних соціальні, психологічні та педагогічні умови.

При характеристиці індивідуального стилю перекладача К. Краснопєєва і М. Олохан зазначають, що необхідно враховувати такі дихотомії його прояву: вплив особливостей переказу; вплив діахронічного аспекту (відповідність нормі у граматиках цього періоду часу); вплив особливостей оригіналу – індивідуальний стиль автора тексту оригіналу; вплив особливостей соціокультурного оточення у ситуації перекладу (аналіз екстралінгвістичної інформації, зібраної на етапі формування корпусу) [9, с. 150]; вплив універсалій перекладу (аналіз результуючого діапазону щодо відповідності універсальним характеристикам тексту перекладу) [2, с. 121]. Перелічені категорії прояву індивідуального стилю передбачають формування здатності найбільш продуктивні словотворі моделі іноземної мови.

На нашу думку, необхідною умовою формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх перекладачів є активне ставлення до професійної діяльності, позитивні мотиви та розвиток механізмів адаптації, що дозволяють найповніше використовувати сприятливі індивідуальні можливості фахівця.

Отже, індивідуальний стиль професійної діяльності майбутнього перекладача є своєрідним унікальним почерком професійної діяльності, що визначає манеру дій, властиву кожному перекладачеві, а його формування є системним процесом, який відображає безперервність розвитку майбутнього перекладача як суб'єкта професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Климов Е. А. Введение в психологию труда. Москва : Изд-во МГУ. 2004. 336 с.

2. Краснопеева Е. С. Выбор словообразовательных моделей как индикатор индивидуального стиля переводчика: методика отбора материала. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 2014. № 3(33). Ч. 2. С. 119–122.

3. Лефтеров В. О., Алєксєєв А. О. Методика діагностики стилів професійної діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*, 2011. № 4(23). С. 177–182.

4. Однолєток Т. Особливості формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. *Молода спортивна наука України*, 2010. Т. 4. С. 132–136.

5. Садова І. Засоби формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*, 2011. № 5(76). С. 89–93.

6. Филатова К. П. Индивидуальный стиль деятельности учителя, 2014. С. 537–541. URL: http://repo.ssau.ru/bitstream/Obrazovanie-v-sovremennom-mire/Individualnyi-stil-deyatelnosti-uchitelya-66036/1/537-541.pdf (дата обращения: 07.11.2021).

7. Шнаревич Л. Г. Формирование индивидуального стиля деятельности учителя иностранного языка. *Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2019* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 28–29.11.2019). Минск : МГЛУ, 2021. С. 259–261.

8. Шпортун О. М. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народнопісенної творчості : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2009. 238 с.

9. Olohan M. Introducing Corpora in Translation Studies. London ; New York : Routledge, 2004. 232 p.

Анастасія РУДЕНКО,
аспірантка кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ХАРАКТЕР СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Актуальність та необхідність застосування компетентнісного підходу в географічній освіті ґрунтуються на низці факторів. По-перше, глобальне оновлення традиційної системи вищої освіти України за рахунок впровадження ідей Болонського процесу. По-друге, діяльність організацій будь-якої сфери і форми власності здійснюється «в умовах високого ступеня ризику і вимагає швидкого пристосування до змін зовнішнього середовища» [6, с. 81]. У такій ситуації наявність конкурентоздатного фахівця є важливою умовою успішної професійної діяльності, а також функціонування і розвитку організації. По-третє, сучасне суспільство ставить перед вищою школою завдання підготовки компетентних майбутніх фахівців у сфері географічної освіти, які вміють самостійно відшуковувати потрібну інформацію і використовувати набуті знання на практиці й у житті, нестандартно вирішуючи ту чи іншу задачу; володіють не просто знаннями, уміннями і навичками, а й особистісними

якостями. У зв'язку з цим одним із основних завдань вищої географічної освіти, поряд з формуванням гармонійно розвиненої особистості, є завдання формування професійно компетентного фахівця.

Науковцями накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів проблеми впровадження компетентнісного підходу в географічну освіту. Інтерес науковців сфокусовано на: теоретико-методологічних основах компетентнісного підходу у вищій освіті (О. Гулай, О. Локшина, О. Коваленко, С. Метелєв, І. Омельянович, О. Пометун, А. Соловйов, А. Федоров, С. Фурдуй, Е. Шлякова та ін.), особливостях сучасної географічної освіти в Україні (Л. Вішнікіна, І. Діброва, Т. Нич, Я. Олійник, В. Смаль та ін.); проблемі формування фахових компетентності майбутніх учителів географії (О. Бондаренко, К. Борисенко, О. Браславська, Н. Волкова, Г. Гордашевська, Л. Донченко, Т. Зав'ялова, В. Іванова, М. Криловець, В. Лунячек, О. Непша, І. Рожі, А. Слюта, О. Тімець, А. Шуканова та ін.), формуванні професійно значимих компетентностей студентів-географів (В. Погодіна, Н. Яковенко та ін.), тощо. Незважаючи на вагомий внесок науковців у порушену нами проблему, залишається недостатньо вирішеним питання компетентнісного підходу під час професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері географії.

Ключовим поняттям компетентнісного характеру сучасної вищої географічної освіти є «компетентність». Походить воно від латинського *competo* – досягати, відповідати рівню. Єдиного розуміння сутності цієї дефініції в наукових джерелах поки що не досягнуто.

Так, Л. Булава визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [1, с. 2]. І. Омельянович зазначає, що компетентність – це набута в процесі навчання інтегрована здатність, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей та відносин, які можуть цілісно реалізуватися на практиці [4].

Н. Яковенко зазначає, що поняття «компетентність» суттєво відрізняється від знань, умінь, навичок, які традиційно використовувалися для опису результату освітнього процесу. До її сутнісних характеристик дослідниця відносить: ефективне використання здібностей, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами навчальної чи професійної діяльності; ціннісно-смислові характеристики особистості; оволодіння знаннями, вміннями та здібностями, необхідними для роботи за спеціальністю при одночасній автономності та гнучкості у вирішенні професійних проблем; здатність працювати ефективно, з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки; сформованість швидкої, гнучкої і адаптивної

реакції на динамічні зміни у середовищі; інтегроване поєднання знань, здібностей та установок, оптимальних для виконання професійної діяльності у сучасному виробничому середовищі; продуктивна співпраця з колегами та професійним міжособистісним середовищем; практико-орієнтована спрямованість [8, с. 100]. Дослідниця стверджувати, що компетентність є новою одиницею виміру освіченості людини та передбачає наявність у індивіда внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності, присутність професійних цінностей та ставлення до своєї професії як до цінності [8, с. 101].

Нам імпонує визначення поняття «компетентність», яке запропонували Л. Вішнікіна та І. Діброва. Автори розглядають цей термін у сенсі результату навчання, який визначається не кількістю знань, умінь і навичок заучених студентами, а їхньою здатністю застосовувати свої географічні надбання у різних проблемних ситуаціях [2].

У нашому дослідженні розуміємо термін «компетентність», як: інтегральна властивість, характеристика особистості; характеристика успішної діяльності; характеристика успішної діяльності у певній галузі, ситуації; здатність людини (фахівця) реалізувати свій людський потенціал в професійній діяльності.

Для того, щоб розкрити компетентнісний характер сучасної вищої географічної освіти необхідно зазначити, що «географічна освіта – це різновид професійної освіти, що забезпечує підготовку фахівців з різних галузей географії» [2]. В Україні підготовку фахівців із географії здійснюють за такими галузями знань і спеціальностями: 10 Природничі науки (103 Науки про Землю, 106 Географія); 24 Сфера обслуговування (242 Туризм); 19 Архітектура і будівництво (193 Геодезія та землеустрій); 01 Освіта/Педагогіка (014 Середня освіта (Географія), 015 Професійна освіта (Географія)). Підготовка зазначених фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними й освітньо-науковими програмами у відповідності із Законом України «Про вищу освіту». Аналіз змісту вищезазначених стандартів вищої освіти показав, що метою вищої географічної освіти є підготовка конкурентоспроможного професійного фахівця, який «готовий успішно працювати в галузі застосування географічних знань та практик» [8, с. 102], опанувавши інтегральну, загальні і спеціальні компетентності.

Розкриємо особливості компетентнісного підходу під час професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері географії.

У цьому контексті нас цікавить точка зору І. Омельянович, яка зазначає, що компетентнісний підхід передбачає посилення практичної спрямованості географічної освіти. При компетентнісному підході акцент у визначенні цілей, змісту освіти та оцінювання її результатів зміщується на практичну складову навчання, тобто на процес застосування студентом знань, набуття ним практичного досвіду. Діяльність майбутніх фахівців стає провідним компонентом навчального процесу, важливим

стає готовність кожного студента застосовувати засвоєний зміст, тобто його компетентність [5]. Зазначимо, що компетентнісний підхід дозволяє ефективно здійснювати перехід від знаннєвої парадигми освіти до орієнтованої на актуальні та затребувані життям результати навчання.

Варто нагадати, що традиційна підготовка фахівців у закладах вищої освіти тривалий час була спрямована на засвоєння студентами стандартного переліку географічних знань, умінь і навичок, а кваліфікаційні вимоги передбачали функціональну відповідність конкретних професійних вимог і завдань географічної освіти. Наразі компетентнісний підхід до вивчення географічних дисциплін передбачає обов'язкове формування загальних, міждисциплінарних та спеціальних (предметних) компетентностей, які і є провідним критерієм підготовленості [2, с. 61] сучасного фахівця у сфері географії. Тому, зараз сучасна вища географічна освіта здійснюється на «новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу» [7, с. 189].

Компетентнісний підхід в освіті є затребуваним, перспективним і актуальним. При цьому теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу у географічній освіті сформовано недостатньо. Тому запровадження компетентнісного підходу під час професійної підготовки майбутніх бакалаврів географії дасть змогу підготовити конкурентоспроможного фахівця. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні формування рефлексивно-прогностичної компетентності майбутніх фахівців у сфері географічної освіти в умовах змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Булава Л. М. До укладання освітньо-професійних програм спеціалізації 014.8. Середня освіта (Географія). *Освітні й наукові виміри географії* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 25-річчю спеціальності «Географія» та 15-річчю кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (Полтава, 25–26.04.2016). Полтава : АСМІ, 2016. С. 25–30.
2. Вішнікіна Л. П., Діброва І. О. Ретроспектива розвитку компетентнісної географічної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. Vol. IV(43). Issue 88. P. 59–62.
3. Енциклопедія сучасної України. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=29103 (дата звернення: 06.11.2021).
4. Олійник Я., Нич Т. Сучасна географічна освіта в Україні. *Journal of Education, Health and Sport*. 2017. Vol. 7 (7). P. 557–560. DOI : http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.836763 (дата звернення: 06.11.2021).

5. Омельянович И. Г. Компетентностный подход при изучении географии. URL: http://www.academy.edu.by/files/podrazdelenia/geo/geo_komp_podhod.pdf (дата звернення: 06.11.2021).

6. Радюк О. М., Басинская И. В. Компетентностный подход в управлении человеческими ресурсами. *Гуманітарна-эканамічны веснік: навукова-тэарэтычны часопіс.* Минск : Міжн. гуман.-эканам. інст, 2013. № 3. С. 81–87.

7. Топузов О. М., Вішнікіна Л. П. Компетентнісний підхід в умовах оновленого навчання географії в загальноосвітній школі. Географія та екологія: наука і освіта : матеріали IV Всеукр. конф. (Умань, 26–27.04.2012). Умань : Сочінський, 2012. С. 189–191.

8. Яковенко Н. В. Компетентностный подход в системе профессионально-педагогической подготовки студентов-географов. *Вестник ВГУ. Серия : География. Геоэкология*. 2017. № 4. С. 100–104.

Світлана ВІШТАК,
учителька української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії, Жашківська спеціалізована школа № 1 з поглибленим вивченням окремих предметів Жашківської міської ради Черкаської області

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ У ФОРМУВАННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД НУШ

З огляду на зміни в контексті Концептуальних засад реформування сучасної освіти «Нова українська школа» відбувається переосмислення ролі вчителя в процесі модернізації системи навчання, підвищуються вимоги до нього. Важливою складовою є формування особистості педагога-професіонала, якому притаманні ерудиція, компетентність, толерантність, соціальна та професійна мобільність, наполегливість, здатність до нестандартного мислення, самоаналізу. При цьому повинні бути використані особистісно зорієнтовані інноваційні педагогічні технології. Ефективність їх значною мірою залежить від того, як реалізується творчий потенціал особистості учня, у якого від процесу формування знань, умінь, навичок відбувається перехід до виховання компетентної особистості. Адже сучасна концепція освіти вимагає від наставника сприяти формуванню національно-мовної особистості, яка характеризується свідомим ставленням до мови, мисленням, інтелектом. Саме рідне слово, яскраве, образне, педагогічно доцільне,

висококультурне, є головним знаряддям виховання людяності в дитячих душах, засобом ціннісного бачення світу, формування національної психології, характеру, світогляду особистості. «У руках вихователя слово, – наголошував великий педагог-гуманіст О. Захаренко, – такий могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарба в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора…без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність [5, с. 334].

Чинний Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти виконує функцію інструменту модернізації освіти, як-от:

– забезпечує створення єдиного освітнього простору;

– посилює регламентовану роль школи в системі чіткої неперервної освіти;

– забезпечує еквівалентність здобуття загальної середньої освіти в різних формах;

– узгоджує зміст шкільної освіти з потребами часу, завданнями розвитку країни;

– створює умови для диференційованого навчання.

Основне завдання педагога гуманітарного профілю – виховання компетентної особистості. Іншими словами, відбувається переорієнтація освіти з навчальної парадигми на діяльнісну. «Компетентність сприяє усвідомленню особистісної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням», – уважає І. Родигіна. К. Юр'єва розглядає ці засади, як здатність особистості кваліфіковано виконувати діяльність чи розв'язувати завдання в різних сферах життя – професійній, соціальній. У зв'язку з цим важливим є підготовка висококваліфікованого та конкурентоспроможного працівника, здатного до старанної ефективної роботи за фахом у навчанні та вихованні компетентної особистості.

Узагальнення теоретичних ідей сучасних науковців Т. Матиса, В. Крутецького, А. Маркової, О. Матюшкіна, Л. Буркової формує алгоритм, аби правильно визначити професійні здібності майбутнього вчителя української мови і літератури:

– мовні (здатність якісно і чітко висловлювати власні думки, судження і почуття за допомогою мови, а також міміки, жестів);

– дидактичні (здатність майстерно та ефективно передавати учням навчальний матеріал, застосовуючи певну систему ефективних методів навчання);

– академічні (знання в змісті лінгвістичної та літературознавчої науки);

– організаторські (здатність враховувати індивідуальні здібності учнів, маючи безпосередньо позитивний вплив на здобувачів освіти, на їхнє мислення, світобачення, організовувати та згуртовувати учнівський

колектив, спрямовувати їхні інтереси на реалізацію поставлених завдань);

– комунікативні (здатність педагога встановлювати взаємостосунки з учнями, здатність особистості продуктивно співпрацювати з групі та в команді, виконуючи різні ролі та функції в колективі);

– перцептивні (сприяти вихованню особистості, яка здатна вчитися і хоче набути знань у співвідношенні зі своїми важливими потребами);

– прогностичні (пізнавальне та виховне проєктування особистості учнів, застосовуючи методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності);

– рефлексивні (здатність отримувати знання, використовувати уміння, досвід, цінності і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці).

Лише в процесі практичної діяльності проявляється ерудиція, професіоналізм, обдарованість педагога. Від психофізіологічних особливостей учителя залежить успішність навчання здобувачів освіти, формується в школярів здатність та необхідність знаходити правильне рішення в будь-яких ситуаціях, аби вони мали змогу розв’язувати завдання в різних сферах життя.

Учитель словесності має можливість використовувати перехід від пояснювально-ілюстративного методу трансляції готового навчального змісту до нових особистісно-зорієнтованих методів, у яких посилений творчо-діяльнісний компонент. Упроваджувати в роботі різні форми та методи, серед них: «Я сценарист», «Літературна зустріч», «Школа професора Гранослова», «Прес». Метод «Кроссенс» – це сучасний прийом візуалізації навчального матеріалу, пов’язаний із предметною компетентністю щодо засвоєння, розуміння і застосування нових знань для певного об’єкта діяльності, зокрема при вивченні життєпису письменника або творчої діяльності, при опрацюванні змісту художнього витвору митця. Для формування життєвих цінностей треба віддавати перевагу чіткій організації навчальної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій і відповідних засобів для виконання особистісних і суспільно значущих завдань, упроваджувати в старших класах інтерактивну платформу «LearningApps», «Хмара слів», обов’язково враховувати вивчений матеріал, вікові особливості учнів, систему підготовки до уроків. Адже в основі інтерактивних вправ використовуються такі принципи: безпосередня участь кожного здобувача освіти, що зобов’язує вчителя допомогти учневі стати активним шукачем шляхів і засобів вирішення тієї чи іншої проблеми, взаємного інформаційного, духовного збагачення та особистісно орієнтованого навчання. Такі методи найбільше сприяють формуванню в школярів практичних умінь і навичок, розвивають логічне мислення, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні, сприяють розвитку соціальної та громадянської, естетичної

компетентності. Основні етапи: прогнозування, змістовно-пошуковий, моніторинг, опанування різних видів мистецтва.

Як зазначає С. Гончаренко, уміння – це «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань і навичок». Процес викладання української мови та літератури не тільки сприяє вихованню особистості, а допомагає в реалізації цього завдання з використанням ключових компетентностей, зокрема загальнокультурних, міжпредметних, комунікативних, які актуальні та взаємопов'язані. Аби розвивати творчі здібності учнів, формувати духовний світ, загальнолюдські цінності, ефективним моментом є проведення уроків–семінарів, уроків-диспутів, уроків-екскурсій, уроків-проєктів. При перевірці рівня знань із вивченої теми доцільно використовувати комунікативно-ситуативні вправи. Написання есе дає можливість висловлювати різні точки зору та думки на певну життєву ситуацію, пов'язану із сьогоденням: «Ціна недбалості», «Толерантність як запорука людяності», «Життя в гармонії з природою», «Чого варто уникати в спілкуванні», «Ґаджети чи реальне спілкування», «Моє сучасне бачення школи». При узагальненні вивченого матеріалу необхідно звертати увагу на проєктно-технологічну компетентність, щоб виховати бажання в учнів засвоювати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності. Отже, формуючи творчу особистість, необхідно навчити правильно висловлювати думки, вміти використовувати інформацію, вибирати найважливіше, поновлювати повсякчас словниковий запас, що дає можливість здобувачам освіти в майбутньому ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності.

Сучасний учитель має володіти сукупністю різних умінь, які відповідають функціям педагогічної діяльності в Новій українській школі й узагальнюють рівень його професійної підготовки. Тому необхідно орієнтуватись на засвоєння знань, на способи мислення та діяльності, на розвиток пізнавальних сил та потенціалу учнів, аби виховати конкурентоспроможну особистість. Формування і становлення особистості майбутнього вчителя філології – це складний процес, що триває впродовж усього періоду навчання в закладі вищої освіти, а потім у самостійній професійній діяльності. І завжди пам'ятаймо мудрі слова О. Захаренка: «Поспішаймо робити добро. Духовне добро. Воно стократ цінніше від матеріального. Повторімося в наших вихованцях прекрасними рисами національної культури, патріотичним духом любові до свого народу, любові до вищої якості людини – творчості!» [5, с. 3].

Список використаних джерел

1. Бойчук О. Ю. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг на основі мультидисциплінарного підходу до організації освітнього процесу : метод. рекомендації. 2019.
2. Буркова Л. Технології в освіті. *Рідна школа.* 2001. № 2, С. 18–19.
3. Гевко І. В. Використання інтерактивних технологій в освіті. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. CXXXIX (139). С. 53–60.
4. Крилевець М. П. НУШ: вчимо навчати на крилах сучасності. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 69–74.
5. Кузьмінський А. І. Академік із Сахнівки. Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. 448с.
6. Соловей М. Практика формування програм і навчального плану курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Педагогічний дискурс*, 2017, № 23. С. 137–145.

Альона ДУГЕЛЬНА,
вихователька дитячого садочка № 19 «Дзвіночок»

НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У СИСТЕМІ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ

Додаткова освіта надає кожній дитині можливість вільного вибору освітньої галузі, профілю програм, часу їх освоєння, включення в різноманітні види діяльності з урахуванням їх індивідуальних схильностей. Особистісно-діяльнісний характер освітнього процесу дозволяє вирішувати одне з основних завдань додаткової освіти – виявлення, розвиток і підтримку обдарованих дітей.

Додаткова освіта – процес безперервний. Він не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить з однієї стадії в іншу. Індивідуально-особистісна основа діяльності установ цього типу дозволяє задовольняти запити конкретних дітей, використовуючи потенціал їх вільного часу.

У системі додаткової освіти можна виділити такі форми навчання обдарованих дітей:

– індивідуальне навчання або навчання в малих групах за програмами творчого розвитку в певній галузі;

– робота за дослідницьким і творчим проєктами в режимі наставництва (в якості наставника виступають, як правило, учений, діяч науки або культури, фахівець високого класу);

– очно-заочні школи;

– канікулярні збори, табори, майстер-класи, творчі лабораторії;

– система творчих конкурсів, фестивалів, олімпіад;

– дитячі науково-практичні конференції та семінари.

Сприятливі можливості додаткової освіти чітко проявляються, зокрема, в сфері художнього розвитку. У ці установи часто приходять діти, обдарованість яких вже почала розкриватися. На відміну від більшості школярів вони мотивовані на оволодіння художньо-творчої діяльності, і це створює умови для плідного освоєння спеціальних умінь і знань. Але і тут, у спеціальній ланці навчання, необхідно дотримуватися пріоритетів змістовних творчих завдань, зберігаючи за знаннями, вміннями, навичками роль засобу, що не підміняє собою мету.

У додатковій освіті можна використовувати такий потужний ресурс розвитку обдарованості, як єдність і взаємодія мистецтв, що у звичайній школі утруднено предметним розчленуванням змісту освіти.

Разом з тим, дана форма роботи з обдарованою дитиною таїть серйозні небезпеки. Дуже важливо не створювати в неї «почуття винятковості»: і тому, що це почуття може не отримали підтвердження в подальшому житті, і тому, що гуртки і студії відвідують не тільки особливо обдаровані діти, а й ті, кому просто подобається займатися мистецтвом і відносини з ними повинні складатися гармонійно.

Дві інші небезпеки, на жаль, нерідко лунають із боку педагогів. Перша – це експлуатація неординарних здібностей учня (вокальних, театральних, музичних та ін.) заради престижу навчального закладу або його керівника, що часто йде на шкоду самій дитині. Друга – це неусвідомлене прагнення керівника реалізуватися через учнів, що веде до удаваній успішності результату за рахунок нівелювання особистого естетичного досвіду та індивідуальності дітей. В обох випадках обдарована дитина виявляється не метою, а засобом для вирішення завдань дорослих.

Якщо всіх цих труднощів вдається уникнути, то додаткова художня освіта стає виключно значущою для розвитку обдарованої дитини, готуючи її до професійного шляху в мистецтві.

Навчання в школах, орієнтованих на роботу з обдарованими дітьми (ліцеях, гімназіях, нетипових освітніх установах вищої категорії)

Якщо доцільність навчання дітей із певними видами обдарованості (наприклад, у галузі музики або балету) у спеціальних школах і класах не піддається сумнівам, то питання про необхідність створення спеціальних класів і шкіл для навчання дітей із загальною обдарованістю продовжує залишатися предметом гострих дискусій. Це пов'язано з тим, що роздільне навчання дітей із загальною обдарованістю має як очевидні

переваги, так і недоліки. Великою перевагою однорідних груп є можливість досягнення найбільш адекватної швидкості просування в навчанні. В однорідному класі можуть бути створені умови, які найбільше підходять для кожного учня, у той час як в неоднорідному класі найздібніші часто виявляються недовантаженими. По-друге, в однорідних класах, як правило, з обдарованими дітьми працюють більш досвідчені вчителі. У різнорідних класах, де серед 20–30 дітей перебувають лише кілька особливо здібних учнів, учителі не встигають накопичити достатнього досвіду роботи з ними. В однорідних класах, навпаки, учителі мають можливість стати фахівцями з навчання обдарованих.

Об'єднання в однорідні класи має і недоліки, оскільки звужує коло спілкування дітей, створює подобу соціальних бар'єрів, формує в учнів елітарну свідомість. Отже, оптимізація освіти для обдарованих полягає в пошуку балансу між навчанням в однорідних і різнорідних групах та індивідуальними заняттями.

Необхідно підкреслити, що доцільність будь-якої форми диференціації повинна оцінюватися з позицій користі не тільки для групи обдарованих, але і всіх учнів.

При прийнятті рішення про створення спеціальних шкіл і класів слід виходити з аналізу досвіду зарубіжної та вітчизняної практики роздільного навчання обдарованих дітей. Такий аналіз дозволяє вважати доцільним створення подібного роду шкіл і класів для дітей із загальною або спеціальною обдарованістю тільки в тих випадках, коли є:

– науково обґрунтована програма навчання обдарованих дітей і позитивні результати її застосування на практиці;

– кваліфіковані кадри педагогів і психологів, здатних забезпечити відповідне навчання обдарованих дітей;

– система зворотного зв'язку, що дозволяє відстежувати ефективність роботи освітнього закладу та появу будь-яких небажаних відхилень у його роботі (у тому числі відпрацьована система експертизи роботи подібних шкіл, психолого-педагогічний моніторинг учнів тощо);

– гарантії залучення дітей до шкіл і класів для обдарованих на добровільній основі, а також гарантії максимальної гнучкості залучення дітей до цих шкіл і класів на будь-якій віковій ступені, у тому числі і можливості «нестресового» виходу звідти на будь-якому віковому етапі;

– безкоштовне навчання в школах і класах для обдарованих.

Важливо мати на увазі, що незалежно від того, у яких умовах відбувається навчання обдарованих учнів – в умовах спеціалізованої школи і/або класу, а також масової загальноосвітньої школи, принциповим є те, чого і як вчиться обдарована дитина. Навчальні програми, форми і методи навчання, так само як і особливості освітнього процесу, орієнтованого на навчання обдарованих дітей із загальною обдарованістю і деякими видами спеціальної обдарованості (наприклад,

лінгвістичної, математичної та ін.), повинні відповідати цілому ряду специфічних вимог. З огляду на особливі потреби і можливості дітей із загальною обдарованістю, а також на цілі навчання таких дітей, можна виділити необхідні вимоги до програм навчання для інтелектуально обдарованих учнів. Програми навчання повинні:

– включати вивчення широких (глобальних) тем і проблем, що дозволяє враховувати інтерес обдарованих дітей до універсального і загального, їх підвищене прагнення до узагальнення, теоретичну орієнтацію та інтерес до майбутнього;

– використовувати в навчанні міждисциплінарний підхід на основі інтеграції тем і проблем, що стосуються різних галузей знань. Це дозволить стимулювати прагнення обдарованих дітей до розширення і поглиблення своїх знань, а також розвивати їх здібності до співвідношення різнорідних явищ і пошуку рішень на «стику» різних типів знань;

– припускати вивчення проблем «відкритого типу», що дозволяє враховувати схильність дітей до дослідницького типу поведінки, проблемності навчання, а також формувати навички та методи дослідницької роботи;

– ураховувати інтереси обдарованої дитини і в максимальній мірі заохочувати поглиблене вивчення тем, обраних самою дитиною;

– сприяти вивченню способів отримання знань (процедурних знань, або «знань про те, як»);

– забезпечувати гнучкість і варіативність навчального процесу з точки зору змісту, форм і методів навчання аж до можливості їх коректування самими дітьми з урахуванням характеру їх мінливих потреб і специфіки їх індивідуальних способів діяльності;

– підтримувати і розвивати самостійність в навчанні;

– гарантувати наявність і вільне використання різноманітних джерел і способів отримання інформації;

– передбачати якісну зміну самої навчальної ситуації і навчального матеріалу аж до створення спеціальних навчальних кімнат із необхідним обладнанням, підготовки спеціальних навчальних посібників, організації польових досліджень, створення «робочих місць» при лабораторіях, музеях тощо;

– навчати дітей оцінювати результати своєї роботи за допомогою змістовних критеріїв, формувати в них навички публічного обговорення та відстоювання своїх ідей і результатів творчої діяльності;

– сприяти розвитку рефлексії, самопізнання, а також розуміння індивідуальних особливостей інших людей;

– включати елементи індивідуалізованої психологічної підтримки та допомоги з урахуванням своєрідності особистості кожної обдарованої дитини.

З огляду на різноманіття, багатоманітну та індивідуальну своєрідність феномену обдарованості, організація роботи з навчання та розвитку обдарованих дітей вимагає попередньої відповіді на наступні питання:

– із яким видом обдарованості маємо справу (загальна або спеціальна – спортивна, художня або інша);

– у якій формі може проявитися обдарованість: явна, прихована, потенційна;

– які напрямки роботи є пріоритетними: розвиток здібностей, психологічна підтримка і допомоги, проєктування та експертиза освітнього середовища, включаючи розробку і моніторинг освітніх технологій, програм і освітніх установ;

– який тип освітнього закладу доцільно використовувати: спеціально орієнтовану на роботу з обдарованими дітьми гімназію, загальноосвітню масову школу, заклад додаткової освіти.

Необхідно підкреслити, що, безперечно, кожна дитина повинна мати можливість отримати в школі таку освіту, яка дозволить їй досягти максимально можливого рівня розвитку. Тому проблема диференціації навчання актуальна для всіх дітей, і тим більше для дітей обдарованих.

Слід брати до уваги ту обставину, що диференціація навчання має дві форми. Перша – диференціація на основі роздільного навчання обдарованих дітей (у вигляді їх відбору для навчання в нетипової школі або селекції при розподілі в класи з різними навчальними програмами і спеціалізованим освітнім середовищем). Друга – диференціація на основі змішаного навчання обдарованих дітей у звичайному класі закладу загальної середньої освіти (при відсутності будь-якого відбору, проте з наданням можливості вибіркового навчання за індивідуальними програмами в умовах різнорідного і варіативного освітнього середовища). Першу форму диференціації навчання умовно позначають як «зовнішню» (або селективну), другу – як «внутрішню» (або елективну).

Кожна форма диференціації має свої плюси і мінуси. Так, навчання обдарованих дітей в особливих класах або школах, орієнтованих на роботу з обдарованими дітьми, може обернутися серйозними проблемами в наслідок мінливості проявів обдарованості в дитячому віці. Це посилює порушення природного ходу процесу соціалізації, створює атмосферу елітарності та ярлик «приреченості на успіх». У свою чергу, практика навчання обдарованих дітей в звичайних школах показує, що при неврахуванні специфіки цих дітей вони можуть понести непоправні втрати в своєму розвитку і психологічному благополуччі.

Проте, необхідно визнати, що найбільш перспективною та ефективною є робота з обдарованими дітьми в рамках «внутрішньої диференціації», тобто на основі змішаного навчання за умови здійснення диференційованого і індивідуалізованого підходів. У міру підвищення якості освітнього процесу в масовій школі, зростання кваліфікації

педагогів, впровадження розвивальних і особистісно-орієнтованих методів навчання, використання ресурсів Інтернет-технологій, створення збагаченого шкільного освітнього середовища тощо існуючі на даний момент варіанти «зовнішньої диференціації», можливо, виявляться зведеними до мінімуму.

Список використаних джерел

1. Софій Н. З. Інноваційні методи навчання та викладання: теоретичне підґрунтя та методика використання : навч.-метод. матеріали. Київ, 2008. 60 с.

1. Теличко Н. В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми можна використати в Україні. *Обдарована дитина*. 2005. № 10. С. 27–35.

3. Федорець М. Мельник О. Школа XXI століття: робота із обдарованими дітьми в умовах розвитку інформаційного суспільства. *Управління школою*. 2019. № 10–12. С. 37–50.

4. Берека В. Роль позашкільних закладів у формуванні творчої особистості. *Педагогічний вісник*. 2007. № 2. С. 6–7.

Вікторія ЗАМЯТІНА,
асистентка вчителя,
Бердянська ЗОШ № 4

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх учнів, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Виникає питання, як ефективно організувати освітній процес для таких школярів в умовах Нової української школи?

Протягом останніх років відомі вчені – Н. СОФІЙ, Ю. НАЙДА, З. ЛЕНІВ, А. КОЛУПАЄВА та ін. [1] – присвячують свої дослідження та наукові розробки проблемі залучення молодших школярів із порушеннями фізичного та розумового розвитку до навчання в початковій школі.

Сучасне суспільство має бути готовим до того, що усі люди різні, і кожна має право відрізнятися від інших, бути не такою як решта. Адже, довгі роки система освіти чітко ділила дітей на звичайних та інвалідів, які практично не мали можливості здобути освіту і реалізувати свої можливості, їх не брали до установ, де навчаються нормальні учні. Одним

із найяскравіших соціальних нововведень є інклюзивна освіта, що дозволяє особам з обмеженими можливостями здоров'я навчатися у звичайних класах нарівні з усіма [3].

Головною метою інклюзивного навчання в Новій українській школі є створення необхідних умов для особистісного розвитку, утвердження людської гідності та творчої самореалізації дітей з особливими освітніми потребами, а саме:

– психологічний мікроклімат, сприятливий для навчання школярів із порушеннями розвитку;

– кадрові ресурси, тобто спеціально підготовлені фахівці для роботи з дітьми з психофізичними порушеннями, а саме: тифло-, сурдо-, олігофренопедагоги, логопеди, психологи, асистенти вчителів;

– безбар'єрне середовище: пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, парти, місця в класі, їдальні, бібліотеці тощо;

– спеціально обладнані кабінети: психологічного розвантаження, лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних та корекційних занять з дефектологами, психологами та ін.;

– засоби корекції психофізичного розвитку, спеціальне обладнання, відповідний дидактичний матеріал, особливі наочні засоби;

– розроблена командою психолого-педагогічного супроводу індивідуальна програма розвитку, за потреби індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма, розклад з урахуванням корекційно-розвиткових занять [2].

Співпраця різних спеціалістів – запорука успішності інклюзії. Фахівці, що працюють з «особливою» дитиною, мають діяти в одній команді, завданням якої є об'єднання зусиль з метою успішного залучення дитини з особливими потребами до шкільного життя. Адже, без кваліфікованої допомоги фахівців дітям з особливими освітніми потребами важко розкрити свої можливості і здібності. Тому Нова українська школа має забезпечити такий психолого-педагогічний супровід, який дозволить попередити виникнення в дітей з обмеженими можливостями здоров'я дестабілізаційних чинників, сформувати їхні адаптивні функції, забезпечити оптимальний розвиток та здобуття освіти в умовах навчального закладу [4].

В умовах Нової української школи є досить важливим змістове наповнення роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Саме тому вчителі початкової школи, соціальні педагоги, асистенти учителів та інші фахівці мають використовувати у своїй діяльності різні дидактичні ігри та практичні вправи з молодшими школярами.

Розробляючи індивідуальну програму розвитку дітей з особливими потребами, слід охоплювати дидактичні ігри та практичні вправи для здобувачів початкової освіти.

Наведемо приклади дидактичних ігор та вправ для розвитку рухо-моторних навичок, які доцільно включати в індивідуальні програми розвитку.

Гра «Знайди зайве»

У запропонованій добірці матеріалів – подій, імен, назв, дат, визначень – кілька елементів відповідають темі, а ще кілька дібрані випадково. Завдання учнів – вилучити зайве.

Гра «Готуємо борщ»

Учитель пропонує дітям приготувати борщ до обіду. Учні обирають овочі, котрі необхідні для борщу (капуста, картопля, буряк, квасоля, морква, цибуля тощо). Серед овочів слід пропонувати також ті, які не потрібні для приготування борщу (приміром, огірки, кабачки).

Вправа «Це я, упізнай мене!»

Одна дитина повертається спиною до тих, хто сидить. Діти по черзі підходять до неї, гладять по спинці та називають ласкавим ім'ям. Ведучий намагається вгадати, хто її погладив і назвав.

Вправа «Глухий телефон» або «Паровозик»

Діти стають у ланцюжок, «пишуть» по черзі одне одному на спині якийсь знак – літеру або цифру. Потім розвертаються в інший бік і передають цей знак назад [3].

Також можна використовувати вправи на встановлення психологічного комфорту в класі та вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок, наприклад:

Вправа «Дерево почуттів»

Учням пропонується повісити на дерево яблука червоного кольору, якщо вони почуваються добре, комфортно, або зеленого, якщо відчувають дискомфорт.

Вправа «Нитки дружби»

Учасники намотують нитку на палець, після чого розповідають про те, що вони найбільше люблять і як зазвичай відпочивають, потім кидають клубок іншій людині. У результаті в центрі утворюється «павутиння», «мережа», «єднальна нитка», яка об'єднує всіх учасників. Наступний етап – учасники змотують нитку у зворотному порядку та ставлять запитання людині на протилежному її кінці [3].

Отже, інклюзивна освіта надає можливість кожній особистості право на самореалізацію, соціалізацію в природному середовищі, розкриття природних здібностей, отримання необхідної допомоги та підтримки з боку однолітків, педагогічного колективу школи та відповідних спеціалістів. Інклюзія допомагає втілювати в життя подібні цілі не лише дітям з особливостями розвитку, але й учням, які так чи інакше відрізняються від більшості. Це молодші школярі, які говорять іншою мовою, належать до інших культур, відрізняються стилем життя, мають різні інтереси та здібності до навчання. Такі здобувачі початкової

освіти потребують різних методик і засобів подання інформації вчителями.

Список використаних джерел

1. Бернацька З. Особливості інклюзивного навчання в початковій школі. URL: https://vseosvita.ua/library/statta-osoblivosti-inkluzivnogo-navcanna-v-pocatkovij-skoli-60698.html (дата звернення: 13.11.21).

2. Гоцко Г. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710549/1/зб%20ТЕРЕБОВЛЯ_2018.pdf (дата звернення: 13.11.2021).

3. Дмитренко К., Коновалова М., Семиволос О. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків : Основа, 2018. 120 с.

4. Шолом Л. Організація навчання для дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи. URL: https://genezum.org/library/organizacii-navchannya-dlya-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v-umovah-novoi-ukrainskoi-shkoly (дата звернення: 13.11.21).

Наталія ЧОРНА,
учителька української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії, Жашківська спеціалізована школа № 1 з поглибленим вивченням окремих предметів Жашківської міської ради Черкаської області

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЗАПОРУКА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

На сьогодні надзвичайно важливо зробити дитину не об’єктом, а співучасником власної оцінки та навчити її самостійно оцінювати досягнення. Саме формувальне оцінювання може стати основою супроводу фахового зростання особистості в системі неперервної освіти.

Кожна професія має свій інструмент. Інструментом учителя є оцінка (бал). Часом у практичній діяльності вчителя виникають специфічні труднощі.

Проблеми оцінювання:

1. Суб’єктивний характер оцінювання вчителем нестандартних відповідей чи результатів роботи.

2. Наявність рефлексу солідарності, коли вчитель хоче допомогти учневі під час відповіді. Тоді оцінка – спосіб установлення доброзичливих стосунків з учнем.

3. Порівняння учнів один з одним, орієнтація не на реальний результат учня. Це небезпечно, бо не враховується те, яким чином здобуваються знання.

4. Оцінювання незалежно від життєвих обставин.

5. «Виховання» через оцінку.

6. Формування у дитини залежності від оцінки (навіювання думки, що учень не гідний високої оцінки).

Оцінювання – це надзвичайно важливий складник освітнього процесу, адже воно не лише дає змогу відстежувати прогрес учнів у навчанні, а ще є потужним засобом їхньої мотивації. Оцінювати – це надавати школярам постійний зворотний зв'язок і допомагати розвиватися. Саме в цьому і полягає сутність формувального оцінювання, яке є ціннісним орієнтиром НУШ.

В англійській мові є два слова, які позначають оцінювання: assessment та evaluation. У Міністерстві освіти і науки розробили нову систему оцінювання, за якої англ. «assessment» трактують як оцінювання «формувальне, формативне, формуюче, розвивальне, аналітичне». А «evaluation» перекладають як «традиційне, підсумкове».

Сутність формувального оцінювання можна пояснити за допомогою метафори: «Якщо уявити учнів в образі рослин, то зовнішня (підсумкова) оцінка, прийнятна для традиційного навчання, – це процес простого вимірювання їх зросту. Результати вимірювань будуть цікавими для порівняння та аналізу, але вони самі по собі не впливають на ріст рослин. Формувальне оцінювання, навпаки, схоже на підживлення і полив рослин. Тим самим безпосередньо впливає на їх ріст».

Формувальне оцінювання здійснюють безперервно, щодня, поурочно. Воно сфокусоване на русі до якісних змін у різних сферах розвитку дитини (соціальній, емоційній чи когнітивній), спрямоване не тільки на досягнення результатів навчання, а й на становлення наскрізних умінь.

У процесі оцінювання кожен учитель має ставити собі чіткі питання: що? для чого? коли? як ми оцінюємо?

Що оцінюється? Завжди треба пам’ятати, що оцінюють навчальні досягнення учнів, а не їх самих. Оцінюють компетентності, які на кожному етапі навчання мають конкретні, очікувані результати. Їх перелік учитель повинен знайти в освітній програмі.

Для чого оцінюється? На це запитання є кілька відповідей. По-перше, щоб надавати постійний зворотний зв'язок учням щодо їх навчальних досягнень. По-друге, щоб підтримувати учня або учениці в навчальному процесі. По-третє, щоб визначати наявний рівень компетентностей учнів та той рівень навчальних досягнень, який вони опанували згідно вимог Державного стандарту. Перші два завдання реалізуються завдяки формувальному та поточному оцінюванню, останнє завдання реалізується завдяки підсумковому оцінюванню, ДПА, ЗНО.

Коли ми оцінюємо? Оцінювання є частиною освітнього процесу, тому воно відбувається постійно, і цей процес не зводиться лише до виставлення оцінок. Підсумкове оцінювання проводиться періодично: після вивчення певної теми, по завершенню семестру чи навчального року. Водночас воно не протиставляється формувальному оцінюванню, адже має враховувати його результати і визначати точки зростання компетентностей учнів. Тобто формувальне та підсумкове оцінювання взаємопов'язані й утворюють єдину цілісну систему.

Як оцінюємо? Зазвичай відповідь на це питання передбачає огляд інструментарію. Але спочатку потрібно з'ясувати ціннісні засади оцінювання.

Основними функціями оцінювання є:

Мотиваційна – дає можливість активізувати зовнішні і внутрішні мотиви навчання. Саме вона сприяє тому, що учні хочуть вдосконалити свої знання і навички.

Діагностична – передбачає визначення рівня компетентності учнів. Учні усвідомлюють свої прогалини в знаннях та розуміють, що потрібно покращити.

Коригувальна – полягає в тому, щоб спрямовувати зусилля учнів на подолання труднощів, які виникли і гальмують процес навчання.

Прогностична – дає змогу висувати цілі на майбутнє.

Розвивальна – проявляється в бажанні та потребі самовдосконалення, здійснювати рефлексію навчальної діяльності, самоконтроль та самооцінку.

Навчальна – забезпечує зворотний зв'язок між учителем та учнями. Ця функція є передумовою дієвого та ефективного процесу навчання.

Виховна – полягає в тому, щоб налаштувати учнів на розвиток власної організованості, дисциплінованості, відповідальності, сумлінності, працьовитості та інших важливих рис.

Управлінська – проявляється в тому, щоб надати достатньо інформації для ухвалення рішень причому як учням, так і вчителям. Наприклад, якщо отримати зворотній зв'язок від учнів під час виконання завдань, це дасть змогу врахувати, чи потрібна учням додаткова педагогічна підтримка. З іншого боку, зворотний зв'язок від педагога на виконане завдання дає учням розуміння, що потрібно вдосконалювати серед власних умінь або яким власним досвідом можна поділитися з іншими.

Форми оцінювання можна класифікувати за такими ознаками: суб'єкт, спрямованість оцінювання та умови спілкування.

Суб'єктом оцінювання може бути учитель, однокласники, сам учень.

Форми оцінювання за спрямованістю:

– орієнтація на якість, а не кількість виконаної роботи. Наприклад: «Ти обрала для читання невелику за обсягом книгу, у якій ідеться про

важливу проблему збереження природи. Твоя презентація вийшла змістовна та цікава»;

– опис конкретних кроків, які допоможуть учневі покращити свою роботу. Наприклад: «Ти назвав три причини, чому тобі сподобалася книга. Наведи до кожної причини аргументи, адже наразі незрозуміло, що тебе обурило чи насмішило».

Оцінювання має різну спрямованість: односпрямоване оцінювання, взаємооцінювання, самооцінювання.

Важливо розглянути види формувального оцінювання. Його усна форма (якщо оцінює вчитель) передбачає: обговорення з учнями виконання завдань, матеріалів портфоліо, ведення робочих зошитів чи поведінки. Також важливе заохочення учнів визначати, що їм вдається, а над чим слід попрацювати. Також можна надавати мотиваційні підтримувальні коментарі під час уроку або наприкінці навчального року. Вони мають стосуватися якості виконання завдання, а не учня особисто.

Найбільша цінність формувального оцінювання – можливість учням відчути власну відповідальність за своє навчання, що безпосередньо впливатиме на якість їхніх результатів.

У формувальному оцінюванні учні постійно вчаться оцінювати себе самостійно. Відбувається це майже на кожному уроці. Учні виконують тестове завдання, перевіряють його за наданим вчителем еталоном, а потім ставлять собі оцінку за тією шкалою, яка застосовується у класі (це можуть бути і звичайні оцінки, і описові характеристики, і певні позначки). Щоб навчати учня оцінювати себе правильно, вчитель надає власну оцінку. Якщо вони не збігаються, педагог пояснює, що вплинуло на таку оцінку.

Окрім цього, учні в парах оцінюють один одного, це ж можна практикувати в роботі в групі. Щоб це дійсно навчало учнів оцінювати, а не вішати "ярлики", – педагог дає критерії. Наприклад, для оцінювання виступів інших груп можуть бути такі: "Чи відповідав виступ темі?", "Чи була у виступі нова інформація, яку група знайшла самостійно?", "Чи вдалося групі зацікавити матеріалом інших?". Оцінювання за таким форматом може бути за шкалою "так/ні", або "цілком/не повністю/ні", або іншою шкалою, про яку домовляться учитель та учні.

Ще однією цінністю такого оцінювання є те, що учні мають перестати боятись помилятись.

Відсутність звичних оцінок "у журнал" на кожному уроці – нормальна практика формувального оцінювання. Утім, заборони використовувати бальне оцінювання немає. Вчитель вільний обирати форму, у якій давати учням зворотний зв'язок. Важливою різницею традиційного поточного оцінювання з формувальним є відсутність впливу поточних оцінок на підсумкову. Принцип середнього арифметичного усіх поточних оцінок тут не працює, адже формувальне

оцінювання має дати інформацію, чи засвоює учень матеріал, наскільки гарно засвоює і якщо є якісь проблеми – разом подолати їх.

Формувальне оцінювання як стратегія підвищення рівня навчальних досягнень і покращення якості освіти – це не про застосування того чи іншого окремого прийому або інструменту. Формувальне оцінювання не може здійснюватися вибірково й не обмежується заповненням учителем тих чи інших форм. Без постійного активного залучення учнів до оцінювання, за відсутності будь-якого із зазначених вище першочергових елементів, формувальне оцінювання може швидко перетворитися на формальне.

Формувальне оцінювання вимагає системності, має бути вбудоване в повсякденне шкільне життя. Це потребує новітніх підходів до організації навчального процесу й послідовної побудови нової культури оцінювання – у центрі яких учень / учениця та їхні індивідуальні потреби пізнання.

Список використаних джерел

1. Фідкевич О. Л., Бакуліна Н. В. Нова українська школа : теорія і практика формувального оцінювання у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 64 с.

2. Бакуліна Н. В., Фідкевич О. Л. Формувальне оцінювання як інструмент підвищення якості навчання*.* *Початкова школа*. 2020. № 1(607). С. 12–14.

3. Деньга Н. М. Упровадження методичної системи з підготовки майбутніх учителів до використання формувального оцінювання. *Імідж сучасного педагога.* 2020. № 1(190). С. 38–44.

4. Дмітренко Н. Є., Будас Ю. О. Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2018. № 29. С. 178–189.

5. Калініна І. Індивідуальні домашні завдання як засіб формувального оцінювання.
URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/7913/7885 (дата звернення: 11.11.2021).

6. Онопрієнко О. В. Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого та другого класів. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 77–85.

Діана ЛУПИР,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Ірина БАРБАШОВА,
докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

У дидактиці мотивація розглядається як процес формування й закріплення в учнів позитивних мотивів навчання. Мотивація визначає не лише навчальну діяльність молодшого школяра, а і пізнавальну сферу – активність його сприймання, мислення, уяви, пам'яті.

Внутрішня мотивація до навчання в молодших школярів нестійка, інтерес виявляється переважно до результату. Для того, щоб слухати та сприймати новий матеріал, виконувати різноманітні навчальні вправи, молодшим школярам потрібно докладати значних вольових зусиль, наполегливість.

Мотиви навчання кожної дитини є індивідуальними. Йдучи в перший клас дитина переповнена очікуваннями і надіями, мріями про шкільне життя. Якщо надії малюка на радість шкільного життя справджуються (знайшов спільну мову з вчителем, з'явилися друзі, цікаво проходять заняття), зміцнюється допитливість, виникає інтерес, який і є сильним мотивом навчання.

Коли ж мотив, заради якого учень вчиться, змінюється, це принципово позначається на усій його навчальній діяльності. У багатьох учнів розвивається відчуття тривожності, невпевненості в собі, що часом призводить до небажання відвідувати школу, знижується цікавість до нових відкриттів, отримання нових знань. Ось чому з першого навчального дня в школі треба створювати умови, за яких дитина могла б набувати впевненості у власних можливостях. Ось деякі з них:

– наповнювати зміст навчання особистісно орієнтованим цікавим матеріалом;

– утверджувати гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;

– збагачувати мислення інтелектуальними почуттями;

– формувати в учнів допитливість і пізнавальний інтерес;

– спряти розвитку адекватної самооцінки власних можливостей;

– утверджувати прагнення до самовдосконалення;

– використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям;

– виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку.

Безпосередність, відкритість, довірливість молодших школярів, їхня віра в беззаперечний авторитет учителя і готовність виконати будь-яке його завдання уможливлює утвердження в цьому віці соціальних мотивів обов'язку, відповідальності, розуміння необхідності вчитися тощо.

Динаміка мотивів учіння учнів від 1 до 4 класу виявляється в тому, що спочатку в школярів превалює інтерес до зовнішнього боку перебування в школі (сидіння за партою, носіння форми, портфеля, статус школяра), потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці.

Вчителю потрібно так організувати навчальний процес, щоб учень почував себе в школі комфортно, безпечно, упевнено, відчував підтримку та розуміння. Лише щира зацікавленість педагога в дітях, симпатія до них, увага і педагогічно довершена форма спілкування створюють на уроці мікроклімат психологічного комфорту, що підвищує працездатність, поліпшує настрій, допомагає уникнути перевтоми не лише на окремому уроці, а й упродовж усього навчального року.

Віковою особливістю молодшого школяра є те, що він ще не вміє тривалий час утримувати довільну увагу, цілеспрямовано долати труднощі та перешкоди. У разі невдачі учень може втратити віру у свої сили і можливості. Тому в педагогічній діяльності надзвичайно важливим є уміння вчителя створити ситуацію успіху для кожного учня, допомагати дитині долати сумніви, переживання в складних ситуаціях, невпевненість у власних силах.

Побачити в дитині особистість, що формується, допомогти їй знайти себе та підтримати її в починаннях буває важко не лише молодому вчителеві, але й батькам, тому для дитини потрібно створити психоемоційний комфорт не лише в школі, а й удома.

Головний зміст мотивації в молодшому шкільному віці – «навчитися вчитися». У цей період закладаються основи мотивації навчання, від якої залежить рівень пізнавальних здібностей людини в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Волянюк А. М. Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 241–245.

2. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Літера ЛТД, 2019. С. 29–39.

3. Пащенко М. І., Красноштан І. В. Педагогіка : навч.-метод. посіб. Київ : Центр учбової літератури. 2019. 228 с.

Ангеліна РУБЦОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Ірина БАРБАШОВА,
докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УПРАВЛІННІ УВАГОЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасне суспільство потребує відповідальних і компетентних педагогів, які спроможні виховати добрих, небайдужих, грамотних, освічених громадян своєї країни, які, у свою чергу, здатні будуть виростити гідне наступне покоління. Нинішні педагоги навчають дітей любити й розуміти науки, цінувати та поважати не тільки вчителів, але й усіх тих, хто веде їх по життю. Проте в школі діти часто не можуть зосередити свою увагу на уроці. Чому? Як же бути вчителю в такій ситуації? Є багато різних способів, які допомогли б вчителю вирішити цю проблему. Одним із них є доцільне застосування наочних методів навчання.

Під наочними методами навчання розуміють такі методи, за умов застосування яких засвоєння навчального матеріалу істотно залежить від застосовуваних у процесі навчання наочних посібників і технічних засобів. Наочні методи використовуються у взаємозв’язку зі словесними і практичними методами і призначені для наочно-чуттєвого ознайомлення учнів із явищами, процесами, об’єктами в їх натуральному вигляді або символьному зображенні за допомогою малюнків, репродукцій, схем тощо.

Від методів навчання залежить чималий успіх роботи вчителя і школи в цілому. Застосуванню методів навчання, зокрема наочних, присвячено багато наукових статей. Особливої актуальності набуває на сучасному етапі проблема управління увагою учнів за допомогою наочних методів, оскільки довільна увага в молодших школярів ще недостатньо сформована.

Необхідність використання наочних методів навчання випливає з психологічних особливостей уваги молодшого школяра. Ці методи сприяють розвитку пам'яті, мислення і уяви. Не слід заперечувати при цьому і роль уваги. Як відомо, увага є функцією, яка обслуговує всі психічні процеси. Без уваги неможливо здійснювати жодну свідому діяльність, а отже не можливо правильно побудувати процес навчання. Тому вчителю так важливо навчитися керувати увагою учнів. У молодших школярів невелика стійкість уваги, їм властиво часте відволікання, у зв'язку з цим із перших уроків увагу необхідно "виховувати".

До групи наочних відносять методи ілюстрування, демонстрування та організації самостійних спостережень.

Метод *ілюстрування* передбачає показ учням ілюстративних посібників, плакатів, таблиць, картин, карт, зарисовок на дошці, плоских моделей тощо. Цей метод особливо доречно використовується при поясненні нового матеріалу. Тоді вчителю слід ілюструвати свою розповідь, наприклад, крейдою на дошці. Малюнок пояснює слова викладача, а розповідь робить зрозумілим зміст зображуваного на дошці.

Метод *демонстрування* зазвичай пов'язаний із демонстрацією приладів, дослідів, технічних установок, кінофільмів, діафільмів та ін. Завдяки демонстрації увага учнів виявляється спрямованою на істотні, а не випадково виявлені, зовнішні характеристики предметів, явищ і процесів, що розглядаються. Запровадження нових технічних засобів у навчальному процесі суттєво розширює можливості наочних методів навчання.

Самостійне спостереження полягає в безпосередньому сприйманні явищ дійсності. Школа має великі можливості для організації спостережень, їх можна вести на уроці та під час екскурсій. Завдяки спостереженню в учнів формується інтерес до навколишнього життя, вони вчаться аналізувати природні та соціальні явища, концентрувати увагу на головному та виділяти особливі ознаки об'єктів спостереження. Ефективність методу спостереження залежить від того, як зібрані під час спостереження матеріали учні аналізують, обробляють і роблять на цій основі певні висновки, узагальнення.

Отже, у своїй практичній діяльності кожен учитель має прагнути до того, щоб учні були активні на уроці. У цьому фахівцю допоможе доцільне застосування наочних методів навчання.

Список використаних джерел

1. Данік Н. А. Визначення терміну "методи навчання" у сучасній педагогічній науці. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2. С. 33–38.

2. Каменєва Т. М. Теоретичні основи навчання : навч.-метод. посіб. Київ : МНУЦ, 2018. С. 52–66.

3. Козловський Ю. М., Дольнікова Л. В. Педагогіка : навч. посіб. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. С. 59–61.

Ірина ДОЛГІХ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Олена ГОЛУБ,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГПД В УМОВАХ НУШ

На сучасному етапі становлення Нової української школи досить популярною, затребуваною батьками учнів формою організації роботи з молодшими школярами після завершення навчальних занять є група продовженого дня.

Головною метою роботи в групі продовженого дня є виховання самостійної, відповідальної, освіченої та фізично здорової особистості.

Професійна діяльність вихователя має бути спрямована на вирішення наступних завдань: створення сприятливих і комфортних умов для особистісного розвитку вихованців в закладі загальної середньої освіти в позаурочний час [2].

Група продовженого дня, як зазначають багато науковців (А. Гордін, Б. Кобзар, Е. Костяшкін, В. Мартиненко, І. Попова, Т. Філюк, Н. Весна, О. Жорнова, Т. Рабченюк та ін.) має високий виховний потенціал. Зазначимо, що потенціал – (гр. *potentia* – сила) можливості, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані; можливий, який існує в потенції і може бути використаним за певних умов; прихований (приховані можливості) [1, с. 481]. Група продовженого дня має можливості, які можуть бути використані для досягнення мети виховання особистості.

Визначимо компоненти в складі поняття «виховний потенціал групи продовженого дня», а саме:

– суб'єкти виховного процесу (вихователі, вихованці, батьки, адміністрація школи);

– освітнє середовище ГПД;

– принципи, покладені в основу освітнього процесу;

– зміст освітнього процесу, форми та методи реалізації змісту;

– взаємозв’язки із іншими соціальними інститутами тощо.

У створенні, управлінні та розвитку виховної системи ГПД беруть участь: вихователь, учні, батьки учнів, шкільний бібліотекар, вчителя, керівники гуртків та секцій, шкільний психолог. Механізм виховання полягає в наданні педагогом підтримки дитині у вирішенні його проблем зі зміцнення його здоров'я, формування моральності, розвитку здібностей; у створенні умов для життєвого самовизначення.

Вихователь може визначити п’ять пріоритетних напрямків: Світ знань, Я – людина, Спілкування, Здоров'я, Дозвілля.

Світ знань: дозволить закріпити знання, отримані на уроках, розвине допитливість, пізнавальні здібності, уміння побачити нове в знайомому, розширить кругозір.

Я – людина: дозволить розвинути самосвідомість, підвищити самооцінку і відчути себе частиною сучасного суспільства.

Спілкування: розвине комунікативні здібності, навчить милосердя, сприятиме становленню емоційно моральних відносин до навколишнього середовища.

Здоров'я: захистити від поганого впливу, навчить правилам гігієни, дасть поштовх до потреби в здоровому способі життя.

Дозвілля: носить чисто розважальний характер. Воно сприяє вихованню моральності, культури поведінки, розвине навички комунікативного спілкування.

Вихователь ГПД має створити освітнє середовище (спеціально організований спосіб життя дітей в даному просторі: їх діяльність, відносини, події, які з ними відбуваються) у якому знаходяться молодші школярі після уроків. Зазначимо, що створення таких сприятливих умов для суб’єктів педагогічного процесу, забезпечує єдність дій вихователів, вихованців та батьків на основі духовної спільності, взаєморозуміння, взаємодії та співробітництва і при такому підході кожна дитина стає ключовою фігурою освітнього процесу.

В умовах ГПД вихователь створює зони різного призначення, а саме: навчальна зона; самостійна художня та театралізована самодіяльність; куточок відпочинку; куточок усамітнення; місце для збереження обладнання; книжковий куточок; куточок природи; куточок гігієни; спортивний куточок; куточок технічних засобів; куточок виховної роботи, що оптимально впливає на становлення особистості молодшого школяра.

Принципами, покладеними в основу освітнього процесу ГПД є принцип національної спрямованості виховання, принцип культурної відповідності, принцип гуманізації виховного процесу, принцип суб’єкт-суб’єктної взаємодії, принцип цілісності, акмеологічний принцип, принцип особистісної орієнтації, принцип життєвої смислотворчої самодіяльності, принцип полі культурності, принцип технологізації,

принцип соціальної відповідності. Указані принципи складають певну систему, вони взаємопов'язані між собою. Їх органічне поєднання виступає запорукою ефективності виховного процесу в умовах ГПД.

Основними напрямками діяльності ГПД є фізкультурно-оздоровча робота; моральне і правове виховання; громадянське та патріотичне виховання; естетичне та екологічне виховання; культурно-просвітницька робота; розвиток національно-культурних традицій; екскурсійно-туристична робота; профілактика правопорушень і злочинів серед неповнолітніх; взаємодія з установами додаткової освіти та культури; соціологічні та психолого-педагогічні дослідження з питань виховання учнів, виявлення та оцінка рівня їх вихованості та ін. [3; 4].

Форми виховної роботи можуть бути різними – індивідуальною (доручення, бесіда, написання творчих робіт, виступи, дослідницький пошук), груповою (диспути, дискусії, засідання за круглим столом, поетичні свічки, соціальні ринги, історичні розповіді, написання творчих робіт, огляди – перегуки, виставки, діалоги, години спілкування,), фронтальною (прес-конференції вечори та інтелектуальні ігри).

Вихователь ГПД має розуміти, що вибір конкретної форми залежить від мети виховання, рівня розвитку колективу, індивідуальних особливостей школярів, об'єктивних обставин, конкретних педагогічних ситуацій та ін. [5].

При організації дозвіллєвої діяльності в ГПД вихователь має залучати до співпраці батьків вихованців, шкільного бібліотекаря, учителів, керівників гуртків та секцій, шкільного психолога, представників громадськості. Можемо зазначити, що таке розширення ареалу виховних впливів на здобувачів початкової освіти створює оптимальні умови для розвитку особистості дитини, для реалізації її пізнавального творчого потенціалу.

Отже, вихователь ГПД має визначати виховний потенціал групи продовженого дня, ураховувати різні фактори (соціальні, педагогічні, психологічні), створювати освітнє середовище та спрямовувати всі виховні впливи на розвиток і соціалізацію учнів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.

2. Добровольська Л. Н., Чорновіл В. О. Формування компетентностей молодших школярів у групі продовженого дня : навч.-метод. посіб. Черкаси : Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2016. 124 с.

3. Дубровський В. Л. Група продовженого дня як одна із форм становлення особистості учня у початковій школі. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки* : зб. наук. праць. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. № 2. С. 65–70.

4. Крапіневич Т. В. Група подовженого дня: територія НУШ: організована діяльність молодших школярів у ГПД, формування ключових компетентностей, необхідних для життя. *Вихователю ГПД*. 2019. № 4. С. 2–7.

5. Нова українська школа: порадник вихователю групи продовженого дня у закладах загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. / Г. І. Дмитрів та ін. Львів : Світ, 2019. 224 с.

Мілена ТКАЧЕНКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Олена ГОЛУБ,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У ГРУПІ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ

Гра являє собою особливу діяльність, яка розквітає в дитячі роки та супроводжує людину протягом усього її життя. Не дивно, що проблема гри привертала та привертає до себе увагу дослідників, причому не лише педагогів та психологів, а й філософів, соціологів, етнографів, мистецтвознавців, біологів. Сучасні науковці наголошують на тому, що гра – невід'ємна частина людської культури.

Зазначимо, що в дошкільників гра є провідним видом діяльності, яка допомагає дитині досліджувати навколишній світ. У ній діти засвоюють нові знання, формують навички, уміння, розвивають уяву, пам'ять, фантазію.

Проблемою використання ігрової діяльності в початковій школі займалися багато науковців, а саме: С. Баришполь, Л. Боярова, О. Гуменюк, Г. Дзятківська, І. Джелялова, Т. Іванова, Т. Калашнікова, Т. Копачинська, А. Макаренко, У. Масна, О. Опаренко, В. Панчук, Н. Резнік, Г. Селевко, Н. Стасів, А. Шуплат та ін.

Усі вони одностайно наголошують на постулаті, що дитина, коли вступає до закладу освіти змінює соціальну позицію – стає школярем і в цей період у неї починає формуватися новоутворення – навчальна діяльність, що є засобом розвитку та формування її особистості, яким вона

обов'язково має оволодіти. Однак учителі мають чітко розуміти, що ігрова діяльність займає ще значне місце у житті здобувачів початкової освіти і тому мають активно використовувати різноманітні види ігор в освітньому процесі.

Особливо широко ігрова діяльність застосовується в групах продовженого дня. Зазначимо, що ГПД – це форма організації освітнього процесу, який включає в себе самостійну підготовку домашніх завдань у навчальному кабінеті під керівництвом педагога, оздоровчу програму, широку, різноманітну роботу по естетичному, моральному, трудовому вихованню, організацію активного відпочинку [1].

Ігрова діяльність у групі продовженого дня може бути використана для вирішення таких завдань:

– підготовка дітей до життя;

– сприяння адаптації дитини до умов соціального життя надалі;

– організація навчально-пізнавальної діяльності;

– створення та зміцнення дитячого колективу.

Функції гри: навчальна; розважальна; комунікативна; релаксаційна; психотерапевтична.

Умови ефективності гри:

– гра буде ефективна тільки в тому випадку, якщо діти вільно та добровільно включаються до гри;

– гра не має загрожувати життю та здоров'ю дитини;

– гра має закінчуватися раніше, ніж набридне дитині;

– ігри мають відбуватися під наглядом дорослого.

Педагогічні вимоги до гри:

– діти мають добре розуміти сенс гри, її правила, ідею кожної ігрової ролі;

– ігрові дії мають збігатися з поведінкою у реальних ситуаціях;

– у грі діти мають керуватися прийнятими в суспільстві нормами моральності;

– у грі не можна принижувати гідність її учасників;

– гра має позитивно впливати на розвиток емоційно-вольової, інтелектуальної та фізичної сфер її учасників.

При плануванні ігрової діяльності вихователь має враховувати такі особливості:

– не дублювати діяльність першої половини дня (якщо на уроках було високе розумове навантаження, краще давати ігри на розвиток комунікативних навичок чи сюжетно-рольові);

– гра має відповідати віку, фізичному та психічному стану дитини;

– гравці не повинні заважати тим, хто не закінчив підготовку уроків.

Зазначимо, що гра в групі продовженого дня має стати школою формування соціальних взаємин для кожної дитини. Саме в ігровій діяльності ефективно розвиваються ключові навички спілкування (уважно слухати співрозмовника, контроль та регулювання емоцій,

привернення уваги всіх присутніх та ін.), які допомагають дитині знайомитися з класним колективом, формувати взаєморозуміння між вихователем і учнем.

У процесі гри в дітей формуються навички уважно та наполегливо працювати, самостійно думати, розвиваються увага та пам'ять, мотивація до навчання. Задовольняючи свою природну потребу в ігровій діяльності, дитина доробляє в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться і пізнає щось нове, запам'ятовує, поглиблює свої знання, порівнює запас уявлень, розвиває фантазію [2; 4].

З огляду на зазначене, ми можемо виділити ряд ігор, які дадуть змогу гармонійно розвивати особистість вихованців ГПД: предметні, як маніпуляції з іграшками та предметами (для 1–2 класів); творчі, сюжетно-рольові, у яких сюжет – форма інтелектуальної діяльності; дидактичні ігри; спортивні (рухливі) ігри; ігри інтелектуальні («Що? Де? Коли?», шахи, шашки та ін.) [5].

Окреслені нами ігри дають можливість вихователю правильно організувати виховний процес, формувати у дітей ключові компетентності.

Завданням вихователів груп продовженого дня є навчити дітей багатьом іграм, прищепити любов до них, досягти того, щоб вони твердо ввійшли в дитячий побут. Для цього мають створюватися необхідні умови, складатися розклад ГПД, який буде в повній мірі задовольняти потреби вихованців.

Можна стверджувати, що гра має органічно увійти у діяльність кожного дитячого колективу ГПД, вміло поєднуватись з навчанням та вихованням. Вона доречна у багатьох випадках: під час самопідготовки, яка потребує фізичного та психічного навантаження від дітей та під час дозвілля. У цих випадках гра повинна бути незамінним помічником вихователя.

Отже, діяльність груп продовженого дня відкриває великі можливості для надання допомоги учням у виконанні навчальних завдань, усуненні прогалин у знаннях, створює сприятливі умови для задоволення різноманітних інтересів учнів, організації дозвілля вихованців, проведення позакласних заходів, а використання вихователем різноманітних ігор дає змогу ефективно організувати освітній процес.

Список використаних джерел

1. Баришполь С. В. Ігрова діяльність у групі подовженого дня. *Вихователю ГПД. Усе для роботи.* 2020. № 6. С. 2–17.

2. Боярова Л. М. Психолого-педагогічні ігри для молодших школярів. *Початкове навчання та виховання.* 2020. № 7–9. С. 65–70.

3. Гуменюк О. Б. Ігрова діяльність учнів у ГПД як засіб соціалізації. *Вихователю ГПД. Усе для роботи*. 2018. № 6. С. 2–11.

4. Джелялова І. Гра як один із методів виховання учнів початкових класів *Початкова школа.* 2016. № 10. С. 52.

5. Іванова Т., Копачинська Т. Ігри з молодшими школярами. *Початкова освіта*. 2017. № 8. С. 4–2.

Наталія СОБКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ТА МЕДІАПАРТНЕРСТВО В НУШ

Здобувачі початкової освіти – діти XXI століття – особистості з особливим рівнем розвитку та сприймання інформації. З цих причин та ряду суспільних запитів в освіті відбувається переорієнтація навчання із засвоєння величезної суми знань на вироблення компетентностей. Цей процес передбачає формування вмінь молодшого школяра працювати з інформацією: шукати, аналізувати, критично переосмислювати, відбирати необхідну, використовувати для вирішення певних задач. Такі навички потрібні не лише учням початкової ланки.

«Уміння вчитися впродовж життя», «цифрова грамотність» визначені як провідні компоненти моделі випускника НУШ [1, с. 13].

Чітко окреслено ключові компетентності: вільне володіння державною мовою, математична компетентність, компетентність у галузі природничих наук, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність. Також визначені наскрізні вміння: уміння читати, уміння доносити думку, критично мислити, логічно захищати позицію, виявляти ініціативність, визначати проблеми, ризики і рішення, володіти емоційним інтелектом, працювати в команді , займатися творчістю [3 с. 14].

У «Профстандарті вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти» в переліку трудових функцій групи Д «Безперервний професійний розвиток» визначено компетентності: «здатність навчатися

впродовж життя» та «інформаційно-цифрова» як обов'язкові професійні компоненти [4]. Таким чином, здобувачі освіти НУШ та їх вчителі потребують постійної освіти, додаткових знань, мають можливість взаєморозвиватися, взаємовпливати в процесі навчання та виховання одне на одного та набувати зазначених компетентностей.

НУШ покликана підготувати учнів до життя в суспільстві, навчити практичних навичок, які допоможуть їм у повсякденні. У світі, яким керує інформація, дитина і доросла людина мусять вміти її критично оцінювати, знати, яким джерелам можна довіряти, що таке фейкові новини та як захиститися від маніпуляцій. Сучасні діти мають справу з інформаційним простором з раннього дитинства (через телебачення, інтернет, зовнішню рекламу тощо). Школяр живе в медіапросторі та активно його досліджує за допомогою ґаджетів. До речі, більшість дорослих, зокрема й учителі, мають нижчий рівень опанування інформаційно-цифровими технологіями і менше часу присвячують медіапростору як одній із життєвих сфер. Тому виникає потреба формування медіаграмотності учня та учителя НУШ.

Медіаграмотність – це культура правильного споживання інформації, яку людина отримує щодня не лише через ЗМІ та соціальні мережі. Цей процес формує свідомість кожної особистості.

Типова освітня програма початкової школи передбачає змістову лінію з української мови "Досліджуємо медіа", відповідно до якої учні мають набути навичок, пов'язаних із медіересурсами. Початкова медіаосвіта допомагає школярам критично мислити, учитися шукати й перевіряти інформацію, аналізувати медіаповідомлення і самостійно створювати медіапродукти [5, с. 6].

Крім того, розроблено курс «Я у медіапросторі», який можна вважати базовим для набуття учнями 1–4 класів необхідних навичок умілого та безпечного споживання інформаційних продуктів. Він спрямований не лише на формування поняття «медіапростір» у свідомості дитини, а й випробування себе як користувача та створювача.

Реалізація даної програми дає можливість виховати:

– медіаграмотного учня, який спроможний перетворювати інформацію в знання;

– медіакомпетентного члена сучасного соціуму, здатного протистояти медіаагресії та маніпуляціям [2, с. 10].

Платформа «PROMETHEUS» з 2018 року пропонує курси «Медіаграмотність для освітян», ««Медіаграмотність: практичні навички».

Учні та вчителі НУШ щоденно досліджують або створюють візуальні, аудіо та аудіовізуальні медіа. Книги та періодичні видання, тексти різних типів та жанрів займають провідне місце в процесі формування компетентностей.

Електронні видання, фотографії (пейзажі, натюрморти, портрети, жанрові, тематичні знімки), малюнки (ілюстрації, карикатури, шаржі, комікси) стають джерелом спостережень, досліджень, порівнянь. Он-лайн радіо, звуки природи, музичні твори, аудіотексти (новини, цікавинки, гуморески, казки, пісні), анімація (графічна, об'ємна, пластилінова, лялькова, аніме), кінематограф і телебачення (телепрограми, телепередачі), мультфмільми – усе це є медіапродуктами впливу та розвитку учня та вчителя. Інтернет (соціальні мережі, комп'ютерні ігри, сайти, блоги) – складні, надзвичайно насичені медіа, які вимагають не лише навичок досліджень, але й високо розвиненого критичного мислення. Створюючи рекламні продукти, мультфільми, комікси, репортажі, проєкти, есе, учні виражають індивідуальне бачення, міркування, а вчитель не лише редагує їх, а виступає тьютором та комунікатором.

Багатофункціональність медіа сприяє відкриттю широкого діапазону можливостей щодо вдосконалення освітнього процесу. Використання медіаресурсів у процесі навчання допомагає наочніше пояснити матеріал та зацікавити, особливо покоління, яке не пам'ятає часів без інтернету.

Нині є цінними не скільки знання, а більшою мірою – уміння обробляти інформацію, подану різними мовами і за допомогою новітніх технологій. Актуальним стає вміння критично та креативно мислити, перетворювати і застосовувати нестандартні практичні підходи, співпрацювати з партнерами в команді, знаходити оригінальні рішення, продукувати цікаві ідеї.

Уроки НУШ «осучаснюються», інтегруються, стають продуктивними. Учні та вчитель перетворюються на активних і грамотних медіакористувачів та медіастворювачів. Ця ознака свідчить про підвищення рівня володіння медіакультурою. Постійні дослідження та практична діяльність поступово виведуть на новий рівень взаємодії всіх учасників освітнього процесу – рівень медіапартнерства.

Список використаних джерел

1. Концепція НУШ. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 17.11.2021).

2. Медіаграмотність у початковій школі : посіб. для вчителя / Волошенюк О. В, Ганик О. В., Голощапова В. В та ін. / за ред. Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 236 с.

3. Нова українська школа: порадник для вчителя / Бібік Н. М., Найда Ю. М., Онопрієнко О. В. та ін. Київ : Плеяди, 2017. 204 с.

4. Профстандарт вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-

profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti (дата звернення: 17.11.2021).

5. Типова освітня програма початкової школи. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/5d9d950e2e6d2068304471.pdf (дата звернення: 17.11.2021).

Єлизавета ЧОРНА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Олена ГОЛУБ,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПЕТЕРА ПЕТЕРСЕНА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

За своїм змістом, формами і методами освіта не є незмінним, консервативним феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, враховує тенденції, розвиток людства. Однак оновлення навчально-виховного процесу часто відставало від темпів розвитку суспільства, соціальних вимог до неї.

Сучасний процес становлення і розбудови освіти в Україні неможливий без урахування напрацьованого історико-педагогічного досвіду, у тому числі і зарубіжного. Використання у вітчизняній педагогічній практиці зарубіжного досвіду сприяє розвитку нової філософії освіти і виховання дітей, створює умови для наближення до європейських стандартів.

Кінець XIX – середина XX ст. період появи в країнах Західної Європи експериментальної педагогіки та «нових шкіл», що вимагало подолати відставання школи від науково-технічного прогресу і сприяло реформуванню «старої» системи шкільного та педагогічного виховання. Саме цей період мав вирішальне значення для подальшого розвитку педагогіки як науки, її галузей.

Особливий науковий інтерес для спеціалістів педагогічної галузі викликає новаторська педагогічна спадщина Петера Петерсена (1884–1952 рр.) – видатного німецького педагога-реформатора, який зробив вагомий внесок у розвиток педагогіки, шкільної та вищої освіти в Німеччині.

Дослідженню науково-педагогічної та реформаторської діяльності П. Петерсена присвячені праці Н. Абашкіної, І. Богатирьова, М. Богуславського, Р. Валеєва, Д. Зіннатова, О. Мартинович, В. Помагайби, А. Степанюк, О. Штик та ін.

У першій половині ХХ ст. заявила про себе нова педагогічна технологія „Йєна-план-школа", а згодом у європейській педагогіці розгорнувся рух, що об'єднав колективи початкових шкіл і дитячих садків, які використовували у своїй роботі технологію відомого німецького педагога, професора Йєнського університету Петера Петерсена [1; 3; 4].

Педагог розглядав навчальне життя саме як «світ ситуацій», які створюють для дітей певні проблеми і природно спонукають до їх вирішення. Тому турбота про забезпечення необхідного мінімуму знань має поєднуватися із працею, спрямованою на загальний розвиток дитини і підготовку її до опанування та орієнтування в навколишньому середовищі. За його думкою, навчання є вторинним процесом, підкореним головній виховній ідеї шкільної громади, сукупністю занять, що формують свідомість, уміння і навички, які спонукають дітей любити життя і мають виховний сенс.

Концептуально педагогічна технологія П. Петерсена є протиставленням традиційної школи з класно-урочною системою. Вона спирається на виховну громаду, сформована на засадах поваги до особистості дитини, поєднує між собою свободу і самостійність, тісний зв'язок батьків, дітей і педагогів та створення розвивального середовища у школі.

За переконаннями П. Петерсена, такі форми навчання, як бесіда, трудова діяльність, слід поєднувати з іграми і святами, які переважають у житті дітей дошкільного віку. Без них «нормативне» навчання, шкільні роки дитини будуть неповноцінними. Кожен класний керівник на основі об'єктивного звіту має складати для кожної дитини суб'єктивний звіт, у якому зазначає те, що, за його переконанням, справлятиме на неї виховний вплив.

Центром шкільної громади він вважав базову групу (штам-групу). Різнорідні штам-групи, що об'єднують дітей різного віку, станів, здібностей, замінюють традиційні класи. У штам-групах старші діти є кураторами молодших, допомагають їм у підготовці до занять. Через рік найстарші переходять до наступної базової групи, в якій вважаються найменшими. У ній діти опановують навички спільної діяльності, уміння організувати свою роботи та підлеглих, самі допомагають та вчаться приймати допомогу.

Розклад у школі, за думкою П. Петерсена, має складатися з чергування уроків і заняттями в штам-групі. Це сприятиме формуванню в дітей взаєморозуміння, дружніх стосунків та позитивних емоцій.

Сам навчальний матеріал має інтегровано-тематичний характер, його зміст в перші роки навчання залежить лише від інтересів здобувачів освіти.

Домашні завдання в школі діти не отримують кожний день, а відразу на цілий тиждень. Вони передбачають розв’язування задач і прикладів, написання твору, розповіді, виготовлення саморобки, підготовку малюнка, проєктів тощо. Сам порядок виконання домашніх завдань учень обирає самостійно. Нерідко завдання об'єднуються однією інтегрованою темою.

Свою педагогічну діяльність учитель такої школи розглядає не стільки як державну, скільки як соціальну службу, маючи на увазі насамперед відповідальність перед сім'єю вихованця. Тому одним із важливих завдань у школах П. Петерсена є співпраця, тісна взаємодія професійних педагогів і батьків. Для шкільного життя „Йєна-плану” характерні відкриті та вільні контакти педагогів і батьків, які відверто обговорюють різні педагогічні ситуації, обмінюються думками, поглядами, інформацією, а іноді й взаємними застереженнями. Батьки як партнери вчителя активно залучаються до педагогічного процесу, організовують свята, походи, екскурсії, працю в майстернях [1].

Уважаємо, що сьогодні в Новій українській школі взяті до уваги педагогічні принципи, які розробив П. Петерсен на початку ХХ ст., а саме:

1. Кожний із нас унікальний.
2. Кожний має право розвивати свою особистість незалежно від раси, статі, національності, соціального становища, релігії.
3. Для розвитку індивідуальності кожному необхідно особисто познайомитися з матеріальним і духовним світом, соціальним і культурним оточенням.
4. Кожний є цілісною особистістю.
5. Кожний має право бути новатором у галузі культури.
6. Люди повинні працювати над створенням суспільства, у якому поважають цінність і гідність кожної особистості.
7. Люди повинні працювати над створенням суспільства, яке сприяє розвитку індивідуальності кожного і стимулює його.
8. Люди повинні працювати над створенням такого суспільства, у якому суперечності між індивідами або групами людей розв'язується справедливо і конструктивно.
9. Люди повинні працювати над створенням суспільства, у якому до Землі й Космосу ставляться з повагою і піклуванням.
10. Необхідно використовувати природні й культурні ресурси відповідально перед майбутніми поколіннями.
11. У школі мають чергуватися розвивальне навчання і самостійне вивчення навчального матеріалу [2].

Німецький педагог зазначає, що впровадити всі ці принципи, пробудити внутрішні сили дитини може тільки педагог, який відмовився від застарілих підходів, перебуває на позиціях гуманістичного виховання.

Отже, у Новій українській школі реалізовані ідеї видатного німецького педагога П. Петерсена, а саме: створення освітнього середовища, що сприяє розвитку дитини в її індивідуальному темпі, співпраця вчителя та учнів, введення групової технології, проєктної технології навчання, інтегрованих уроків.

Список використаних джерел

1. Методична розробка «Сучасні методичні концепції». URL: https://vseosvita.ua/library/metodicna-rozrobka-sucasni-didakticni-koncepcii-230743.html (дата звернення: 13.11.2021).

2. Машкіна Л. Особливості використання технологій «Йєна-план» Петера Петерсена в загальноосвітніх навчальних закладах. *Педагогічний дискурс*. 2016. № 21. С. 94–98.

3. Сучасні зарубіжні дидактичні концепції. URL: https://studylib.ru/doc/ (дата звернення: 03.11.2021).

4. Штик О. Науково-педагогічна та реформаторська діяльність Петера Петерсена (1884–1952 рр.) : автореф. дис. …канд. пед. наук. Умань, 2016. 20 с.

Ольга БЕЗУМОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сьогодні хореографічне мистецтво об’єднує різні види та жанри танцю: класичний, народний, бальний, естрадний і сучасний, засобами яких передається зміст хореографічних композицій. Особливість хореографічного мистецтва полягає в тому, що танцювальний образ виявляється і розкривається через рухи особистості дитини, які

підбираються та використовуються відповідно до музичного характеру та змістовного наповнення хореографічного твору. Тож виконання танцювальних композицій потребує від дитини сформованих знань, умінь, навичок, розвинених емоцій та почуттів, активного творчого мислення. Хореографічне мистецтво розглядається як середовище, у якому відбувається цілісне художньо-естетичне виховання та творчий розвиток дітей шкільних і позашкільних закладів освіти. Тобто під час хореографічних занять і уроків, через цікаві, посильні дії, відбувається розвиток когнітивної, емоційно-почуттєвої, психофізичної, творчої сфери особистості дитини [1].

Естетичне ставлення людини до світу формується і розвивається впродовж усього життя, але не всі періоди життя рівноцінні для забезпечення естетичного розвитку. Спільні дослідження психологів і педагогів довели, що за останні роки значно підвищився рівень естетичної діяльності дітей, який проявляється вже в ранньому віці [2].

Молодший шкільний вік у дітей – це найбільш сприятливий період для всебічного розвитку особистості. Будь-які намагання естетичного виховання в старших класах не можуть компенсувати того, що втрачено в початкових класах. Дослідження свідчать про те, що завдяки належній роботі з молодшими школярами, у них вдається сформувати досить високий рівень розуміння краси навколишнього світу, творів народного декоративно-прикладного мистецтва.

Причиною низького рівня естетичного розвитку в дітей початкових класів можна вважати не особливості їх розвитку, а малоефективні методи роботи педагогів. Для того, щоб цілеспрямовано формувати естетичну культуру школяра, хореограф повинен чітко усвідомлювати, із чого складається ця культура, які психологічні й педагогічні процеси покладені в її основу і як ці фактори впливають на дитину.

Для кожного періоду розвитку дитини характерні певні психологічні та фізичні властивості. У молодшому шкільному віці дітям притаманне пізнавальне ставлення до навколишньої дійсності, тобто в них активізована здатність емоційно реагувати на невідоме, привласнювати його і творчо переробляти. Крім того, у цьому віці в школярів підвищується активність та готовність до активних дій. Саме тому учнів початкових класів об’єктивно зацікавлюють багатообразні імпровізаційні танцювальні композиції, ігрові форми танцювальних етюдів якими слід наповнювати їхню хореографічну діяльність.

Під час опанування мистецьких цінностей учні засвоюють певні знання і набувають різноманітних умінь, які є засобом художнього розвитку – тобто становлення особистості як суб’єкта художньої діяльності, що передбачає розвиненість сенсорної та емоційно-почуттєвої сфер, образно-асоціативного мислення, загальних і спеціальних здібностей і якостей [3].

Аналіз власного практичного досвіду та спостереження на уроках хореографії в загальноосвітніх середніх закладах виявили, що серед усього різноманіття танцювальних видів учнів початкової школи здебільшого зацікавлюють сучасні танцювальні стилі. Використання на уроках із хореографії сучасних видів танців під змістовний, багатообразний музичний матеріал надасть можливість виховувати в учнів емоційне, цілісне ставлення до танцювального мистецтва.

Виявити та розкрити закономірності творчих хореографічних здібностей учнів дозволяє поетапне включення їх у творчу хореографічну діяльність. Основу творчих проявів молодших школярів становить емоційне і рухове сприймання музики та її пластично-інтонаційне втілення. Ефективність творчого процесу залежить від музично-рухового досвіду дітей, емоційної захопленості різноманітною хореографічною діяльністю (сприймання, виконання, творчість), від здатності до інтерпретації та імпровізації.

Темп освоєння способів творчих дій обумовлено: пізнавальним інтересом до хореографічного мистецтва, рівнем розвитку почуття ритму, загальною руховою активністю, віковими та індивідуальними особливостями дітей, їх інтересами та потребами. Надійність освоєння способів творчих дій залежить від: усвідомлення дітьми зв'язків музики і хореографії з життям, оригінальності їх суджень про хореографічне мистецтво, від уміння аналізувати й інтерпретувати хореографічний твір, від ціннісного ставлення до різних видів мистецтв. Формування хореографічних умінь і навичок повинно розглядатись не як самоціль, а як надбання, результат особистого пластично-інтонаційного експериментування учнів [4].

Без емоційно-естетичної складової не можливий повноцінний розвиток дитини. Обов'язковою умовою виховання всебічної гармонійно-розвиненої особистості є формування естетичних смаків та ідеалів. Тому формування естетичних почуттів є одним із найважливіших завдань системи виховання й освіти.

Отже, процес формування естетичного ставлення буде ефективним, якщо реалізовуватиметься за такими напрямами: відповідність хореографічної діяльності художнім інтересам дітей та врахування їхніх вікових особливостей, наповнення змісту хореографічної діяльності сучасними формами танцювального мистецтва, використання аудіовізуальних і технічних засобів навчання, ознайомлення учнів з творчістю видатних митців хореографії, спільний перегляд танцювальних відеоматеріалів з наступним обговоренням їх змісту.

Список використаних джерел

1. Тараненко Ю. П. Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів у процесі хореографічної діяльності : навч.-метод. посіб. Мелітополь : ПП Скребейко П.В., 2017. 84 с.
2. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 392 с.
3. Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. пр. / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 560 с.
4. Савченко Н. С. В. О. Сухомлинський про роль естетичного виховання у процесі становлення особистості. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки.* 2003. Вип. 52, Ч. 1. С. 209–213.

Вікторія БОНДАРЕНКО,
Мілена ТКАЧЕНКО,
здобувачки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасній педагогіці педагогічна майстерність розглядається з позицій особистісного, компетентнісного та діяльнісного підходів. Перший передбачає розуміння її як комплексу властивостей і якостей особистості викладача, що забезпечують ефективність його педагогічної діяльності на рефлексивній основі. Другий спрямовує на розгляд педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей викладача (І. Зязюн). У контексті третього підходу педагогічна майстерність визначається як найвищий рівень педагогічної діяльності, що має естетичний і морально-етичний характер й може бути схарактеризований як краса педагогічної дії, що ґрунтується на моральних та естетичних засадах [2, с. 19].

Педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність,

демократичність, творчість. Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиції педагога й професійно значимі особистісні риси і якості [1, с. 251].

Критерії педагогічної майстерності – це ознаки, за якими визначається ступінь відповідності професійно-педагогічної діяльності викладача професійної школи її цілям, нормам і стандартам.

Такими критеріями є: доцільність дії педагога (за спрямованістю), її продуктивність (за результатами), діалогічність (характер взаємовідносин з усіма учасниками виховного процесу), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності).

Говорячи про рівні оволодіння діяльністю, як правило, виокремлюють наступні:

– неволодіння діяльністю;

– володіння елементарними вміннями;

– базовий рівень;

– достатній рівень;

– майстерний рівень [2, с. 109].

Головними ознаками педагогічної майстерності можна назвати наступні:

– це характеристика якісного рівня конкретних педагогічних дій, їх відповідності вимогам педагогічної ситуації;

– вона невід'ємна від конкретної особистості педагога;

– має індивідуальний характер і відзначається неповторністю педагогічних дій, адже кожна дія педагога – ексклюзивна й неповторна;

– це особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвиненої інтуїції. На мистецькому рівні розвитку педагогічної майстерності викладач діє вже на рівні підсвідомості, відповідно до критеріїв «красиво»/«некрасиво»; тоді народжується чуття слова, формули, моделі. Так, Френсіс Крік і Джеймс Уотсон, відкривши модель ДНК, сказали, що вона така гармонійна і красива, що не може бути не істинною);

– це здатність рухатися до мети, чітко уявляти її з різних сторін, прагнення педагога до неперервного розвитку і саморозвитку, удосконалення і завершення розпочатої справи на найвищому якісному рівні [2, с. 22].

Отже, педагогічну майстерність можна визначити як адекватний, максимально повний прояв педагогом свого індивідуального потенціалу, його творчої самореалізації в професійній діяльності, яка забезпечує високий кінцевий результат в плані створення аналогічних умов для прояву індивідуальності учнів, їх самореалізації у навчальній діяльності [2, с. 20].

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

Анастасія ЖИЖЕМА,
Євгенія ІСЛАНКІНА,
здобувачки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Нині життя в сучасному інформаційному просторі без оволодіння навичками критичного мислення означає піддаватися маніпуляціям, довіряти помилковій інформації, потравляти у «сітки» шахраїв. Щоб захистити дітей та пояснити їм про можливі ризики в дорослому житті, в Новій українській школі вміння критично і системно мислити проходить наскрізь через усю навчальну програму.

Навичка критично мислити дозволяє людині приймати зважені, обмірковані рішення, які потрібні й в особистому, і в суспільному житті. Уміння аналізувати інформацію, брати до уваги різні точки зору, є важливими навичками для людини 21 століття. Непереможним та непохитним буде суспільство, якщо люди критично мислитимуть.

Критичне мислення – складне й багаторівневе явище. Мислити критично означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень.

З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини:

– аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;

– бачити проблеми, ставити запитання; – висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;

– робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його.

Для розвитку критичного мислення молодших школярів учителю необхідно: виділити час і забезпечити можливості для застосування критичного мислення; дозволити учням вільно розмірковувати; приймати різноманітні ідеї та думки; сприяти активному залученню учнів до процесу навчання; забезпечити для учнів безризикове середовище, вільне від насмішок; виражати віру у здатність кожного учня породжувати критичні судження; цінувати критичні міркування учнів. Для того щоб критично мислити, учні мають: розвивати впевненість у собі й розуміння цінності власних думок та ідей; брати активну участь у навчальному процесі; ставитися з повагою до різноманітних думок; бути готовими породжувати й відхиляти судження.

Технологія проведення уроку з розвитку критичного мислення залежить від його предметного наповнення і дидактичних завдань, від типу уроку, від власне навчального предмету. Та загалом такий урок традиційно складається з трьох основних частин: вступної, основної та підсумкової.

Вступна частина уроку, триває зазвичай перші 5–7 хвилин. За цей час слід актуалізувати опорні знання. Під час вступної частини уроку вчитель має пропонувати учням методи й завдання, які дають їм змогу:

1) освіжити наявні знання, уявлення, уміння, пов’язані з темою уроку;
2) провести “інвентаризацію” цих знань і уявлень, виявити прогалини;
3) зосередити увагу на новій темі;
4) створити контекст для сприйняття нових ідей;
5) сформувати позитивне ставлення, зацікавленість у процесі навчання.

Основна частина уроку триває до 30 хвилин. За цей час учитель організовує активну діяльність учнів, зокрема спонукає їх досліджувати, осмислювати матеріал, відповідати на раніше поставлені запитання, ставити свої і шукати на них відповіді тощо.

Головне завдання учнів –“конструювати” знання і навички, формувати власне ставлення до теми. Для цього вони за допомогою вчителя:

– порівнюють свої очікування з тим, що їм реально пропонують вивчити;

– ставлять запитання щодо нового навчального матеріалу;

– експериментують, пробують застосувати новий матеріал на практиці за допомогою наявних у них уявлень, знань, умінь незалежно від того, чи є вони достатніми;

– аналізують отриманий досвід;

– переглядають свої очікування й висловлюють нові;

– виявляють головне, осмислюють теоретичні ідеї, концепції;

– відстежують хід власних думок;

– роблять висновки щодо змісту матеріалу;

– пов’язують зміст уроку з особистим досвідом;

– відпрацьовують уміння і стратегії мислення.

Третій етап уроку – найважливіший для розвитку критичного мислення в учнів, бо його основними завданнями є узагальнення, систематизація вивченого й рефлексія щодо процесу і результатів навчальної діяльності. Необхідно, аби учні подумали про те, що вони дізналися, чого навчилися, запитали себе, що це для них означає, як це змінює їхнє бачення і як вони можуть це використовувати. Зазвичай підбиття підсумків триває до 10 хвилин. За цей час учні разом з учителем:

– узагальнюють та інтерпретують основні ідеї уроку;

– обмінюються думками та висловлюють особисте ставлення до окремих положень матеріалу чи уроку загалом;

– оцінюють набуті знання й уміння;

– ставлять перед собою запитання;

– планують застосування вивченого.

Під час підбиття підсумків учні удосконалюють уміння – резюмувати інформацію, викладати складні ідеї, передавати почуття й уявлення в кількох словах, співвідносити нову інформацію зі своїми сталими уявленнями, тобто свідомо пов’язувати нове з давно відомим.

Освітня технологія розвитку критичного мислення є сукупністю різноманітних педагогічних прийомів. В її основу покладено ідеї Л. Виготського, Ж. Піаже. щодо творчої співпраці вчителя та учня. Мета цієї технології: створювання сприятливих умов для творчого мислення дітей; формування вміння ставити проблему, приймання самостійних рішень та чітко аргументувати свої думки; розвивати самостійність і комунікативні навички; виховувати колективізм, поважне ставлення до співрозмовника.

Найбільш ефективними прийомами, що сприяють розвитку критичного мислення, є асоціації, мозковий штурм, кластери, робота в парах.

Асоціації. Вчитель пропонує учням по черзі висловитися, про те, які асоціації в них викликає основне поняття уроку. Цим самим учні зможуть «увійти» в тему, згадати те, що вони чули.

Мозковий штурм (до 7 хвилин). Прийом починається постановкою перед учнями чітко сформульованого проблемного питання, яке дає змогу висувати багато версій для відповіді. Усі ідеї для вирішення записуються на дошці та обговорюються в подальшому. Під час процесу учитель може спонукати дітей змінювати думки один одного.

Кластер. Прийом подібний до мозкового штурму, для його застосування потрібно до 5 хв. Він передбачає виокремлення смислових одиниць тексту й графічне оформлення їх у певному порядку у вигляді

грона. Кластери допомагають учням у ситуаціях, коли під час письмової роботи запас думок вичерпується. Система кластерів охоплює більшу кількість інформації, ніж ви б могли отримати за звичайної письмової роботи.

Продуктивним прийомом є й обговорення пропонованого проблемного запитання в парах або з використанням прийому “2–4 – усі разом” (до 7–8 хв.). Використовуючи цей прийом, учитель формує запитання та дає учням 1–2 хвилини часу для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально. Далі об’єднує учнів у пари і просить їх обговорити свої ідеї один з одним, потім об’єднує учнів у четвірки, де вони обговорюють уже утворені рішення та дають відповідь на загал.

Отже, формування критичного мислення є невід’ємною частиною компетентнісного підходу у закладах загальної середньої освіти під час навчального процесу. Завдяки новітнім прийомам та методам можна навчити дітей з легкістю вирішувати різноманітні проблемні ситуації. Перед НУШ стоїть завдання щодо виховання в учнів незалежність, свободу думок, здатність самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати свою власну думку перед будь-ким і будь-де. Допоможе вчителю в розв’язанні цього завдання технологія розвитку в учнів критичного мислення.

Список використаних джерел

1. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи для його розвитку. URL: http://etwinning.com.ua/content/files/659841.pdf (дата звернення: 02.10.2021).

2. Маркова І. С., Біловол Г. О. Урок математики в сучасних технологіях: теорія і практика. Розвиток критичного мислення. Харків : Основа, 2007. 293 с.

3. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.

4. Розвиток критичного мислення учнів на уроці математики : зб. публікацій. Вінниця, 2018. Вип. 8. 293 с.

5. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку). URL: https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/ (дата звернення: 02.10.2021).

Дар'я ЖУЧЕНКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОНЕМАТИЧНІ, ГРАМАТИЧНІ, ЛЕКСИЧНІ ТРУДНОЩІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Фонематичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання. Це, зокрема, стосується початкового ступеня навчання. Нерозвиненість фонематичного слуху, відсутність адекватних мовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу слухача на мовну форму повідомлення, у результаті чого не розпізнаються значення слів і синтагм як одиниць сприйняття. На наступних етапах навчання виробляються уміння розрізняти фонетичні варіанти слів за їх головними ознаками, навіть при деякому відхиленні від норми.

Основними труднощами аудіювання є труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної думки і визначає комунікативний тип фрази. Велике значення для адекватного розуміння має логічний наголос: він несе основне смислове навантаження.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності, але й при вживанні слів в переносному значенні, наявності слів, які не несуть великого інформаційного навантаження, вживанні аморфних, невмотивованих слів і фразеологічних зворотів.

Граматичні труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Труднощі аналітико-синтетичної діяльності, яка є основою сприймання інформації, збільшуються пропорційно довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх у рідній мові. Труднощі спричиняє граматична омонімія, особливо в службових словах.

Способи подолання лінгвістичних труднощів: важливо вчити сприймати обидві форми говоріння; полегшувати аудіотексти або націлювати учнів на зняття таких труднощів (шляхом установки на

загальне розуміння змісту); градуйовано вводити незнайомі лінгвістичні явища та вчити учнів їх розуміти.

Для розуміння при сприйманні на слух велике значення має:

– композиційно-смислова структура аудіотекстів;

– спосіб викладу думок в них;

– міжфразові зв’язки.

Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте надавати перевагу аудіюванню однієї з форм мовлення недоцільно. Важливо вчити учнів сприймати обидві форми говоріння.

Список використаних джерел

1. Полонська Т. К. Комунікативні завдання як ефективний засіб навчання аудіювання учнів 5–6 класів гімназії. *Modern approaches to the introduction of science into practice* : The XV International Science Conference (San Francisco, 24–26.05.2021). San Francisco, USA. 2021. P. 180–181.

2. Чмель В. В. Принципи навчання аудіюванняю. *Priority directions of science development* : The 3 rd International scientific and practical conference (Lviv, 28–29.12.2019). Lviv, Ukraine : SPC Sci-conf.com.ua. 2019. P. 486–488.

3. Янушевська І. Б. Особливості навчання аудіювання на початковому етапі вивчення мови. *Людина, культура, техніка в новому тисячолітті* : зб. тез наук. доп. XXI Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 23.04.2020). Харків : ХАІ, 2020. Ч. 2. С. 132–133.

Софія МАДЖАРОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ ЗАОХОЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА УСПІШНОГО ЗАСВОЄННЯ НИМИ ЗНАНЬ

Чи потрібні взагалі інновації?

Учителеві часом не вистачає часу, щоб замислитися над тим, навіщо потрібна інноваційність. А виявляється, питання покращення

продуктивності роботи вчителя сьогодні є дуже актуальним. Відповідно до вимог часу й змін у системі освіти змінюються й підходи до підвищення кваліфікації. Задачі системи підвищення кваліфікації вчителі вже полягають не тільки в розширенні й поглибленні методичних знань зі спеціальності. Учителі повинні опанувати ефективні інноваційні технології й техніки організації освітнього процесу.

Актуальним у педагогічному процесі стає застосування методів і прийомів, що допомагають формувати у школярів навички самостійного здобуття знань, збирання інформації, уміння мислити, робити висновки. Високі технології, інтернет, глобалізація та безліч інших невідомих раніше явищ і процесів довколишньої дійсності ставлять нові виклики і в системі освіти – галузі, яка найбільше та найшвидше має реагувати на подібні виклики.

Сучасні технології в освіті розглядаються як засіб, за допомогою якого може бути реалізована нова освітня парадигма. Тенденції розвитку освітніх технологій безпосередньо пов'язані з гуманізацією освіти, яка сприяє самоактуалізації й самореалізації особистості. Термін «освітні технології» – більш ємний, ніж «технології навчання», бо він передбачає ще й виховний аспект, пов'язаний із формуванням і розвитком особистісних якостей учнів початкової школи.

Педагогічні технології – це складна система засобів і методик, об'єднаних пріоритетними загальноосвітніми цілями, концептуально взаємопов'язаними між собою завданнями і змістом, формами й методами організації навчально-виховного процесу, де кожна позиція накладає відбиток на всі інші, що і створює в результаті певну сукупність умов для розвитку учнів.

Сутність освітніх технологій виражається в тому, що змінюється характер освіти. Поряд із розвитком розумового потенціалу учнів відбувається особистісний розвиток, тобто сам процес освіти передбачає іншу позицію вчителя й учня в освіті (вони виступають, як рівноправні учасники освітнього процесу).

Педагогічна технологія є продумана у всіх деталях модель спільної навчальної й педагогічної діяльності і проведення освітнього процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя.

Пропонуємо розглянути такі технології:

– ігрова технологія;

– інтерактивне навчання;

– проблемне навчання.

Гру як метод навчання, передавання досвіду старших поколінь молодшим люди використовували дуже давно. Широке застосування гра знаходить у народній педагогіці, у дошкільних і позашкільних заходах.

Педагогічна гра, на відміну від ігор, має важливу ознаку – чітко поставлену мету й відповідний їй педагогічний результат, що можуть

бути обґрунтовані, визначені в очевидному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що є засобом спонукання, стимулювання учнів до навчальної діяльності.

За якими основними напрямами відбувається реалізація ігрових прийомів і ситуацій під час визначення форми занять?

– Дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання.

– Навчальна діяльність підпорядковується правилам гри.

– Навчальний матеріал використовується як її засіб.

До навчальної діяльності додається елемент змагання, що перетворює дидактичне завдання на ігрову діяльність, а його успішне виконання пов'язується з ігровим результатом.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має на меті створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем. У дітей молодшого шкільного віку дуже погано розвинене абстрактне мислення, зате переважає наочно-образне мислення. Для учнів цього віку притаманне правило: «Краще один раз побачити, ніж сто раз почути». При організації інтерактивних методів навчання до роботи включається слухова і зорова пам'ять, збільшується шанс задовольнити потреби різних учнів, чий спосіб сприйняття матеріалу може суттєво відрізнятися. Проте активації зорової і слухової пам'яті недостатньо.

Саме під час інтерактивного навчання учні критично мислять, проводять дискусії, сперечаються, приймають рішення, емоційно спілкуються між собою, розв'язують різні проблеми.

Якими є принципи роботи на інтерактивному занятті?

– Заняття – це не лекція, а спільна робота.

– Сумарний досвід групи є більшим, ніж досвід учителя. Усі учасники є рівними незалежно від віку, соціального статусу, досвіду.

– Кожен учасник має право на власну думку з будь-якого питання.

– Відсутність прямої критики особистості (зазнати критики може тільки ідея).

– Усе сказане на занятті – не керівництво до дії, а інформація до міркування.

Найпоширеніші інтерактивні методи:

– робота в групах;

– мозкові штурми;

– рольові ігри;

– аналіз історій і ситуацій;

– дебати.

Елементи проблемного навчання можна застосовувати на кожному занятті на всіх його етапах. Проблемним навчання називають тому, що весь навчальний матеріал учні засвоюють шляхом самостійного розв'язання проблем (пояснення вчителя, виконання завдань і вправ). Рівень проблемності для кожного віку свій, і багато в чому досягнення мети залежить від спільної роботи вчителя й учнів, що має систематичний характер.

Якими є рівні проблемного навчання?

Перший рівень. Учитель формулює проблему, вводить учнів у проблему, створює проблемні ситуації, розв'язує їх, аналізує отримані результати. Учні стежать за ходом його думок, засвоюють навчальний матеріал і прийоми розумової діяльності. Найефективнішим є діалогічне викладання.

Другий рівень. Учитель створює проблемну ситуацію, разом з учнями формулює проблему й за їх участі розв'язує її.

Третій рівень. Учитель допомагає учням сформулювати проблему й розв'язати її. Учні повинні самостійно обрати гіпотезу, обґрунтувати її, знайти метод її доказу, сформулювати висновки. Максимальної самостійності учнів можна досягти, поставивши їх у глухий кут.

Четвертий рівень. Творча активність. Учні самостійно знаходять проблему й розв'язують її. Роль учителя при цьому – опосередковане керівництво.

Усі ці технології здатні значно підсилити ефективність освітнього процесу в початковій ланці й отримати гідний результат у вигляді комплексу не знань, вмінь та навичок, а компетентностей, необхідних для життя та подальшого навчання молодших школярів.

Отже, для підвищення ефективності освітнього процесу під час проведення уроків у початковій школі, необхідно використовувати інноваційні педагогічні технології. Наше завдання – не давати готові знання учню, а компетентно організувати самостійний пізнавальний процес. Відтак, потрібно використовувати у своїй педагогічній практиці технології, які реалізують особистісно-орієнтоване навчання, які забезпечують залучення кожного учня в активний пізнавальний процес.

Впровадження інноваційних педагогічних технологій створюють умови для підвищення якості навчання, пізнавальної активності й навчальної мотивації молодших школярів.

Список використаних джерел

1. НУШ та інноваційні технології в початковій школі. URL: http://www.ukr.life/uk/osvita/nush-ta-innovatsijni-tehnologiyi-v-pochatkovij-shkoli/ (дата звернення: 07.10.2021).

2. Використання інноваційних технологій в початковій школі. URL: https://novashkola.ucoz.ua/publ/vikoristannja_innovacijnikh_tekhnologij_v_pochatkovij_shkoli/1-1-0-13 (дата звернення: 07.10.2021).

3. Хващевська О. О. Сучасні педагогічні технології в навчанні молодших школярів. *Молодий вчений*. 2017. № 9.2. С. 20–24.

4. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. Харків : Основа, 2011. 287с.

5. Огляд методів навчання. URL: http://jds.multycourse.com.ua/ua/page/25/120 (дата звернення: 07.10.2021).

Секція 4
ОПТИМІЗАЦІЯ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ

Олена ГРЕЧАНОВСЬКА,
докторка педагогічних наук,
професорка, Вінницький
національний технічний університет,
Олена ЛІЩУН,
методистка вищої категорії,
Вінницький державний центр
естетичного виховання учнів
професійно-технічних навчальних
закладів

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Розглядаючи особистість як майбутнього фахівця, дослідники, зазвичай, звертають увагу на професійні якості і не завжди згадують, що до професійних якостей належить креативність (від латин. creo – творити, створювати) – здатність творити, хист до творчих дій, що зумовлюють нове незвичне бачення проблеми чи ситуації.

Професійність розглядають як здатність людини опанувати навичками та уміннями певного виду діяльності і розгорнути на їхній основі власні творчі здібності. Тобто професійна етика відображає рівень соціалізації особистості. Професійністю вона предметно засвідчує повагу до суспільства. Разом із тим професійність стає об'єктивною підставою для поваги з боку суспільства [1].

Розглядаючи професіоналізм, пропонуємо проаналізувати його рівні запропоновані А. МАРКОВОЮ, яка віднесла до них: 1) допрофесіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей справжнього професіонала); 2) професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює і виконує усе, що від неї вимагається); 3) суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, вершина професійних досягнень); 4) непрофесіоналізм, псевдопрофесіоналізм (зовні досить активна діяльність, але при цьому людина або робить багато «браку» в роботі, або сама деградує як особистість); 5) післяпрофесіоналізм (людина може виявитися «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», а може – наставником для інших фахівців) [2]. Хочемо зауважити, що коли мова йдеться про суперпрофесіоналізм, то авторка в характеристиці на першому місці ставить творчість, що підтверджує важливість та

необхідність креативності в професійній діяльності, коли мова йдеться про висококваліфіковану особистість. Також авторка виділяє етапи освоєння професії: 1) адаптація до професії; 2) самоактуалізація в професії – пристосування людини до професії; 3) гармонізація з професією – людина легко виконує завдання за засвоєними технологіями (працює якби «граючи»); 4) перетворення, збагачення своєї професії – справжня творчість припускає пошук нових, більш досконалих способів досягнення бажаного результату; 5) вільного володіння декількома професіями; 6) етап творчого самовизначення себе як особистості – прагнення реалізувати свою головну життєву ідею. Серед етапів засвоєння професії провідним є етап творчого самовизначення, що вказує на високий рівень професіоналізму.

У спеціальній науковій літературі, як зазначає В. РИБАЛКА, поняття «творчість» найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей; водночас творчість являє собою здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об’єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітним суспільним та особистим потребам [3].

Зарубіжні науковці виокремлюють шість параметрів креативності: здатність до знаходження і побудови проблеми; здатність до генерування великої кількості ідей; здатність до продукування різноманітних ідей (гнучкість); здатність відповідати на подразники нестандартно (оригінальність); здатність вдосконалювати об’єкт, додаючи деталі; здатність розв’язувати проблеми, тобто спроможність до аналізу і синтезу [4], що також, на нашу думку, пов’язують креативність з відповідним обсягом знань, якими повинна володіти особистість для реалізації цих параметрів.

Ще в середині ХХ ст. у своїх дослідженнях Е. ТОРРЕНС під креативністю розглядав здатність до загостреного сприймання особою недоліків, пробілів у знаннях, дисгармонії тощо, причому вважаючи, що творчий акт поділяється на сприймання проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, їх перевірку, модифікацію і знаходження результату [5], що демонструє тісний зв'язок між неперервністю отримання освіти, фаховим зростанням особистості з креативністю.

Формування креативності можливе за допомогою різноманітних форм і методів навчання, що повинно впроваджуватися в освітню систему. Адже когнітивність, як і креативність, – взаємопов’язані процеси, які при об’єднанні створюють плідний ґрунт для засвоєння різного формату знань (технічних, гуманітарних, культурологічних тощо), що сприятимуть професійній досконалості. Важливим моментом має слугувати самостійність пошуку та засвоєння цих знань, що буде спонукати до креативності, адже пошук літературних джерел, цікавої

інформації, підхід до викладення матеріалу на занятті, продумування запитань до викладача – ми відносимо до початкового базису креативності у засвоєнні знань [6].

Креативний компонент у складі фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти розглядаємо як такий, що спрямовує набутий досвід до пошуків інновацій та здатності поглиблення та реалізації знань.

Складність у формування креативного компонента є не завжди суб'єктивна оцінка власних креативних здібностей та напрямків. Одним із вагомих методів визначення рівня креативності розглядаємо тест «Креативність» Н. ВИШНЯКОВОЇ. Суть тесту полягає у визначенні рівня творчих схильностей особистості та надає можливість побудувати креативний профіль, рефлексуючи креативний компонент образу «Я-реальний» та уявлення про образ «Я-ідеальний». Порівняння двох образів креативності дозволяє визначити креативний резерв та творчий потенціал особистості. Тест дозволяє визначити такі креативні якості як творче мислення, допитливість, оригінальність, уява, інтуїція, емпатія (емоційність), почуття гумору, творче ставлення до професії та стверджуємо, що такі креативні якості є необхідними при формування креативного компонента у складі фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти. Автор тесту відносить творче мислення, допитливість та творче ставлення до професії до свідомих процесів особистості; уяву, інтуїцію, емпатію (емоційність) – до підсвідомих процесів творчої особистості; оригінальність і почуття гумору відносить до граничних свідомо-підсвідомих психологічних процесів. Реальне й ідеальне уявлення про креативність і творчу схильність виконує функцію регулятора самооцінки та рефлексії. Але потрібно зважати на те, що у кожної особистості різне уявлення про власні творчі можливості і часто вони можуть бути заниженими або завищеними, тому потрібне проведення тестів, наприклад, на визначення самооцінки, ряду проєктивних методик. Важливим є спостереження та самоспостереження за розвитком креативності в професійній діяльності, вміння креативно застосовувати отриманні знання та здатності неперервності їх поповнення. Запропонований тест має, в основному, орієнтовний характер але це дасть змогу особистості спрямувати свій творчий потенціал у потрібному напряму. Така методика доцільна для застосування як для індивідуального дослідження творчих схильностей, так і для групової роботи.

Отже, у професійній діяльності можна розглядати здатність людини до творчості як уміння поєднувати традиційні та інноваційні підходи у процесі самовдосконалення, уміння займатися пошуковою роботою у вигляді підбору нестандартних матеріалів та впровадження власних ідей. Тобто, творчість є необхідним компонентом у фаховому зростанні особистості в системі неперервної професійної освіти, а за допомогою

тестувань та методик на визначення креативності, фахівець буде мати змогу спрямовувати знання на самоактуалізацію.

Список використаних джерел

1. Баранова Н. М. Етика : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 323 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
3. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології. Київ : Ніка-Центр, 2003. С. 5–6.
4. Guilford J. The nature of human intelligence. New York : McGraw Hill, 1967. 290 p.
5. Torrance E. Torrance test of Creative Thinking. Bensville IL : Scholastic Testing Service, 1966. 234 p.
6. Гречановська О. В. Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей : монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2018. 440 с.

Ірина БАРБАШОВА,
докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОБЛАДНАННЯМ І ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Збільшення питомої ваги групової та проєктної діяльності учнів в освітньому процесі початкової школи в умовах її реформування [4] потребує змінення просторово-предметного середовища, зокрема запровадження новітнього навчального обладнання та засобів навчання [1]. Розв’язання цього завдання передбачає ознайомлення здобувачів першого рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 013 Початкова освіта з нормативними документами, що регламентують типовий перелік комп’ютерного обладнання та засобів навчання для освітніх закладів [2; 3].

Висвітленню особливостей сучасного навчального обладнання в початковій школі доцільно, на нашу думку, присвятити окреме питання лекційного заняття “Методи, обладнання та засоби навчання” з нормативної дисципліни “Дидактика” і згрупувати навчальну інформацію за смисловими блоками щодо визначення понять і характеристики, по-перше, навчального обладнання та, по-друге, засобів навчання.

Стосовно *навчального обладнання* студентам варто поясніти, що це сукупність матеріальних об'єктів, що застосовуються для передачі навчальної інформації; зазначити, що до навчального обладнання загального призначення належать цифрове обладнання й електронні освітні ресурси, пристосування, меблі.

Характеризуючи окремі види обладнання, потрібно зорієнтувати здобувачів вищої освіти в таких його ознаках.

Цифрове обладнання й електронні освітні ресурси:

– мультимедійний проєктор з інтерактивними функціями або мультимедійний проєктор з інтерактивною дошкою/інтерактивною панеллю;

– телевізор Smart TV для навчальних кабінетів із підключенням до інтернету;

– багатофункціональний пристрій (БФП) у складі принтера, сканера, копіра та витратні матеріали до БФП: набори чорнила (чорного й кольорового), папір багатофункціональний офісний А4;

– цифрова документ-камера для навчальних кабінетів із персональними комп'ютерами, разом із необхідним програмним і методичним забезпеченням;

– електронні освітні ресурси, що відповідають тематиці навчальних програм.

Пристосування:

– дошка авдиторна магнітно-крейдова стаціонарна або магнітно-маркерна стаціонарна/портативна, дошка коркова, аксесуари та витратні матеріали до дошок: набори маркерів і магнітів, губка для витирання, засіб для чищення дошки, набір кольорової крейди;

– магнітна дошка фліпчарт/магнітна дошка-мольберт, папір до дошок, папір А3, папки-реєстратори для здобувачів освіти;

– ламінатор і плівка для ламінування.

Меблі:

– стіл (парта) учнівський(а), у тому числі з регульованою висотою, нахиленою стільницею з можливістю набувати горизонтального положення; стілець для учня, у тому числі з регульованою висотою;

– стіл учительський і стілець для вчителя;

– відкриті шафи для зберігання засобів навчання, контейнери для роздаткового матеріалу/конструкторів;

– шафи/секції/стелажі для особистих речей дітей, шафа/секція/стелаж для особистих речей педагогічного працівника;

– комп'ютерний стіл/стіл для принтера, мобільний стелаж, парта-конторка, стіл для роботи з конструкторами, м'яке крісло-мішок.

Необхідно наголосити на тому, що варіативність застосування навчального обладнання дозволяє створювати в класній кімнаті *осередки різних типів*: осередок для навчально-пізнавальної діяльності; змінні тематичні осередки, у яких розміщуються дошки/фліпчарти/стенди

тощо; осередок для гри, оснащений настільними іграми, інвентарем для рухливих ігор; осередок художньо-творчої діяльності з поличками для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт; куточок живої природи; осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям; дитяча класна бібліотека; осередок для вчителя, оснащений столом, стільцем, комп'ютером, полицями/ящиками, шафами для зберігання дидактичного матеріалу тощо.

Засоби навчання можна визначити як сукупність матеріальних об'єктів, які використовуються як джерело знань, сприяють організації та підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності учнів. Буде доцільним ознайомити студентів із рекомендованими для Нової української школи видами засобів навчання.

Друковані засоби навчання – комплекти навчально-наочних засобів для навчання грамоти/письма (на магнітах) і читання; набори таблиць, карток для лічби та усного рахунку, сюжетних і предметних малюнків, репродукції картин, набори настільних розвивальних ігор; словники, художня література, енциклопедії, довідники, журнали, газети, календарі; географічні карти у тому числі настінні, плакати, атласи, технологічні карти; числова лінійка, квадрат сотенний (математичний куб), математичне віяло; зображення символів держави.

Натуральні об'єкти – гербарії, колекції, об'єкти народних ремесел, предмети символіки українського народу.

Моделі та муляжі – набори геометричних тіл і фігур, демонстраційний механічний годинник; модель кругообігу води в природі, модель будови рослин, фігури людини і тварин із рухомими частинами, скелет людини, розбірна модель тіла людини, модель-фартух внутрішньої будови тіла людини, телурій, глобуси.

Інвентар – набір лабораторний демонстраційний (штатив, мірна склянка, лійка, фільтрувальний папір, пінцет, затискач, мірний циліндр, піпетка, промивач, планшет для дослідних зразків, ящик для зберігання); лабораторний набір із вивчення явища магнетизму, елементарних фізичних явищ (сила, рух, швидкість тощо), властивостей води, різних речовин і тіл.

Пристосування, прилади та приладдя – роздаткові комплекти лічильного матеріалу, набірне/магнітне полотно та каса цифр і лічильного матеріалу на магнітному кріпленні, танграм, рахівниця/абакус навчальний; терези, термометр (зовнішній, кімнатний), спідометр, мірний посуд, компас шкільний, лупа ручна шкільна, секундомір, мікроскоп шкільний, магніт смуговий лабораторний, мобільна метеостанція, опадомір; аптечка медична, килимок, килимок-конструктор із пазлів для занять на вулиці, масажні килимки, доріжки, модель, що відображує гігієну зубів, ростомір; модель світлофора, набір дорожніх знаків, віяло із зображеннями дорожніх знаків, світловідбивні

жилети для дітей, килим із дорожньою розміткою; акустична система, мікрофон, камертон, метроном механічний, набір магнітних нотних знаків, магнітна дошка з нотним станом; ширма для лялькового театру, набір ляльок, фігур і декорацій для лялькового театру; палітри та пензлики, мольберти, стіл для малювання піском.

Інструменти – контрольно-вимірювальні: метр навчальний із кольоровою шкалою, метр із сантиметровим діленням, трикутники (45°, 30°, 60°), циркуль, рулетка, лінійка; набір інструментів для догляду за кімнатними рослинами; набір для розвитку алгоритмічного мислення; музичні інструменти.

Слід також відзначити, що навчальне обладнання та засоби навчання мають відповідати *вимогам*:

– стандарту освіти;

– необхідності та достатності матеріального і методичного забезпечення процесу навчання;

– комплектності й модульності, що враховують реальні особливості закладів загальної середньої освіти та потреби учасників освітнього процесу;

– санітарного законодавства, пожежній та електробезпеці, вимогам охорони здоров'я здобувачів освіти й охорони праці працівників закладів загальної середньої освіти;

– універсальності – можливості застосування для вирішення комплексу завдань в урочній і позаурочній діяльності, у різних освітніх галузях, із використанням різних методик навчання тощо;

– забезпеченості ергономічного режиму роботи учасників освітнього процесу;

– узгодженості спільного використання (змістового, функціонального, технологічного, програмного тощо).

Бажано проінформувати здобувачів вищої освіти про те, що навчальне обладнання та засоби навчання повинні мати гігієнічний сертифікат або висновок державної санітарно-епідеміологічної експертизи, технічний паспорт на виріб, декларацію про відповідність вимогам технічних регламентів; бути укомплектованими інструкціями про використання та зберігання українською мовою, обов'язковим методичним забезпеченням для різних видів робіт відповідно до навчальних програм.

Підсумовуючи потрібно констатувати, що навчальне обладнання та засоби навчання виконують мотиваційну, навчальну, розвивальну, контрольну функції, суттєво впливають на якість знань учнів, їхній розумовий розвиток, професійне становлення, а вибір і комплексне поєднання дидактичних засобів залежить від мети, змісту, методів і матеріально-технічних умов процесу навчання.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи : Наказ МОН України від 23.03.2018 № 283. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/3metodichni-rekomendatsii.pdf (дата звернення: 03.10.2021).
2. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи : Наказ МОН України від 07.02.2020 № 143. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0258-20#Text (дата звернення: 03.10.2021).
3. Про затвердження Типового переліку комп'ютерного обладнання для закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти : Наказ МОН України від 18.05.2021 № z-0055-18. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0055-18#Text (дата звернення: 03.10.2021).
4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року : Розпорядження КМ України від 22.08.2018 № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80 (дата звернення: 03.10.2021).

Iryna GLAZKOVA,
Professor of the chair of foreign languages,
Berdyansk State Pedagogical University

BREAKING-UP ACTIVITIES AT ENGLISH CLASSES

A breaking-up is an essential ingredient of any well-planned and successful foreign language lesson. Although it is often overlooked or deemed just something to do to "pass time", properly planned and conducted break-ups serve specific purposes, both practical and educational. In sports or any activity that involves physical effort, break-ups are used to prepare oneself for the upcoming training session and activities involving mental effort are no different. Like the body's muscles, a mind must also be prepared for training.

Breaking-ups help prepare students for the lesson in several ways. First, they act as energizers. This may be their first class of the day, which means it is early in the morning and a lethargic time for most teenagers and young adults, or it may be later in the day, at which point the students have already had a day full of classes and mental effort, leaving them tired and wanting to go home. In any case, the students need a jolt to get them through the next 45 to 90 minutes of class and a break-up can help. There is a significant difference in mood when

starting a class with a short game or TPR activity, as opposed to immediately saying “open your textbooks on page 53”.

One major reason that break ups energize the class is because they are fun, easier and relaxed. A good first activity will not require a significant amount of thinking and is meant to gradually get the students into a learning mindset and start the class off on a positive note. As Chris Cotter of Heads Up English notes, “Because it's the first activity of the lesson, the break up sets the tone for the next ninety minutes” [1, p. 1]. Jumping right into trying to use new language or doing a more serious language-learning exercise can be frustrating to students and can drain their energy. “A fun break up, on the other hand, raises energy levels. Fun activities also produce relaxed, less inhibited students. With the right break up, you'll have created a positive atmosphere to practice and experiment with the language” [1, p. 1].

Since breaking-ups are less stressful and more fun, they encourage participation. Even students who are shy or disinterested will want to start participating more actively if he or she gets enjoyment out of it. Similarly, students that are afraid of making mistakes are more likely to overcome their inhibitions if the first activity is less intense. Jerry Gebhard claims that the objective of using breaking-up activities is to relax students, to help get them over their classroom apprehensions [2, p. 187].This loosens up those tongues right from the start and gets the class off on a confident, outgoing foot.

In order to facilitate this process of relaxing students and making them feel confident for the rest of the lesson, the teacher should not correct every mistake made by students in the break-up stage [1, p. 1]. This interrupts the breaking-up process and makes students feel hesitant about participating right from the beginning, hurting the positive atmosphere the teacher is trying to establish. Correcting also sets up a teacher-centered lesson rather than a more effective lesson powered by the students in which the teacher is just a guide [1, p.1].

Another benefit of break-ups is that they shift students into the target language. Since this is a foreign language class, students do not speak this language on a regular basis outside of school and their last class may have been some time ago. Switching languages does not happen with the press of a button but must be gradually moved in to. Also, students may come to class distracted or thinking about other subjects and the break-up gets their attention to the subject at hand.

But break-ups not only help get students thinking in the foreign language, they also help students start thinking about the topic of the lesson. The break-up allows students to remember vocabulary from previous lessons on this topic and they start eliciting what they already know. Or if they don’t do this themselves, they may hear fellow students bring up passive knowledge and lights will start turning on in their own heads. In this case, they will be helping each other review their previous knowledge, paving the way for its expansion. The teacher can facilitate this by repeating what has been learned in previous

lessons. In fact, a break-up can simply be a review of a previous lesson, making all the lessons connect into a bigger picture.

Break-ups also serve a practical purpose. They provide a buffer for the first 5–10 minutes of class in which students that are late can arrive without missing anything vital and not be left behind by missing the presentation stage of the lesson. If it is a student-centered break-up, it also allows the teacher a moment to take attendance without taking time away from the class.

Teachers also benefit from using a break-up because it gives them a chance to get focused on the lesson and assess the group today. From day to day and even from hour to hour, a student's mood can change dramatically and teachers can get a sense of this during the first 5-10 minute activity. In addition, the teacher will be able to get an understanding of the group's previous knowledge on the lesson's topic and has time to alter his or her lesson plan in order to raise or lower the level to fit the students. The teacher may find out that he or she over- or under-estimated the students' familiarity with the topic that day and can adjust accordingly.

There are a variety of break-ups. A break-up can be as simple as brainstorming or asking a few open-ended questions about the day's topic. If the topic was films, for example, the teacher could ask or have the students ask each other what kind of films they prefer, who their favorite actor/actress is, what the last film they saw was and what it was about, etc. They can even be the same every day, such as having a word, idiom, joke, or cartoon of the day that you do at the beginning of every class. Using games as a break up, such as bingo (using previously learned words) or tongue twisters, have the added benefits of being fun, as described above. More physical break-ups, such as running dictation, can also raise the energy level significantly.

Break-ups are generally done at the beginning of a class and should be short. If it is a 90 minute lesson, the break-up should last about 10 minutes. Any break-up that goes on longer than this takes valuable time away from the main goal of the lesson [1, p. 1]. Although break-ups are, by definition, done at the beginning of a lesson, these kinds of activities or games can be used at any point. For example, if, in the middle of a lesson, the teacher notices that the class is losing energy, getting frustrated or becoming quiet, a reenergizing break-up type activity can help get them back on track. These activities can also be used at the end of a lesson if the teacher unexpectedly runs out of things to do or when there are only a few minutes left and there is not enough time to start a new part of the lesson. These types of activities are also good in "emergency" situations. If a teacher is asked at the last minute to substitute for another teacher or if there is a technical problem with a printer/Xerox machine or electricity, these ready-made activities can be put to use without substantial preparation.

Some teachers of foreign languages also promote the idea of using a 5-minute "break-down" at the end of a class. The idea here is that the students start and end the class on a fun, positive note while they are worked hard in the

middle, reducing the students' anxiety and motivating them for the next class. A break-down also allows for correction of persistent mistakes, review, feedback, and motivation [3, p. 1]. As for correction, a teacher can take notes of mistakes made throughout the lesson and go over the most major ones (about 3-5) by putting them on the board and having students correct them. Review is another important part of the break-down. This fortifies the knowledge acquired during the lesson and lets students leave with a clear idea of what they learned. It also serves as motivation because students will be able to see evidence of their improvement. When doing review, student elicitation is most effective because it minimizes teacher talk time and lets the teacher test whether the students fully understood the lesson [3, p. 1]. Lastly, feedback and motivation can also be used in the break-down. This can be done to the group as a whole or, if there is enough time, to individual students.

Using break-ups and these kinds of activities or games helps create a lesson that is both enjoyable and effective. They energize, reduce anxiety, focus students on the target language, and make the next 80 minutes that much better.

Literature

1. Chris Cotter. The Importance of Breaking Up Students. Heads Up English. URL: http://www.headsupenglish.com/index.php? option=com_ content&task=view&id=176&Itemid=79.

2. Jerry Gebhard. Teaching English as a Foreign or Second Language. The University of Michigan Press, 1996. 126 p.

3. James Farmer. Break Downs: Effectively Ending ESL/EFL Lessons. The Internet TESL Journal, Vol. XVI, No. 1, January 2010. URL: http://iteslj.org/Techniques/Farmer-BreakDowns.html.

Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук,
професорка, завідувачка кафедри
педагогіки, Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО САМОАНАЛІЗУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Заклик до кардинальної трансформації освіти, розкриття особистості вчителя та учня став одним із культурологічних символів XXI століття. Уже зараз потрібні такі дії вчителя, які дають йому змогу виявляти себе разом з учнями в процесі здобуття знань та усувати перешкоди на шляху до засвоєння пошукових стратегій. Важливим показником професійної компетентності є усвідомлення тих змін, які необхідно зробити у своїй

особистості. Без активної позиції стосовно себе, без установки на постійне самовдосконалення немає справжнього прогресу в розвитку особистості. Уміння оцінити себе виходячи з вимог професії необхідно в процесі становлення й діяльності професіонала в об'єктивному світі.

Універсальним шляхом пізнання себе, своєї особистості, чинником розвитку свого професійного потенціалу є самоаналіз власної особистості і професіональної діяльності. Проте, ще не визначені шляхи становлення особистості вчителя, яка має великий обсяг «особистісного знання», внутрішньої основи того, щоб самостійно управляти своєю діяльністю, добиватися успіху у своєму житті. Тому навчання майбутнього вчителя прийомам самоаналізу, згідно з вимогами сьогоденної педагогічної практики, набуває особливої актуальності.

Мета дослідження: обґрунтування методики формування навичок самоаналізу в майбутнього вчителя в системі освітнього процесу педагогічного університету.

Самоаналіз – оцінка своїх переживань, вчинків [4, с. 26]. Типові прийоми, що реалізуються при самоаналізі: метод зіставлення самого себе в різні періоди життя і в різних ситуаціях; порівняння себе й інших в аналогічних ситуаціях [3, с. 75].

Розглянемо стандартні етапи проходження самоаналізу [4, с. 49–55]: 1) відчуття переживання; 2) вивчення змісту переживання; 3) усвідомлення переживань, що виникли; 4) аналіз інсайтів (нового) і опорів; 5) типи виділення «нового» (того, що з’явилося в полі свідомості після аналізу).

Ключовою ланкою в продуктивному самоаналізі людини постає її здатність до рефлексії. Через культивування різних форм рефлективності уможливлюється цілеспрямоване формування здатності до продуктивного самоаналізу. Особливо значна роль рефлексії при реалізації таких *функцій самоаналізу*, як: а) виявлення внутрішньоособистісних протиріч, проблематизація, вирішення їх шляхом переосмислення особистісного досвіду і своє самоздійснення через вирішення проблем; б) самооб’єктивація через різні знакові засоби; в) визначення, утворення й виявлення особистісних змістів; г) виділення адекватного «Я-образа» («Я-концепції») і його розвиток [2, с. 337].

Основний акцент у підготовці майбутнього вчителя необхідно робити на формуванні і розвитку в нього комплексу оцінно-рефлективних умінь і операцій у процесі осмислення змісту навчання, форм і методів організації пізнавальної діяльності учнів, самодіагностики й самокорекції . Рефлективні уміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, і припускають використання таких різновидів, як: а) контроль на основі співвіднесення отриманих результатів із заданими зразками; б) контроль на основі передбачуваних результатів дій, виконаних лише в розумовому плані; в) контроль на основі аналізу готових результатів фактично виконаних дій.

Для вчителя дуже важливо установити, якою мірою отримані результати (позитивні й негативні) є наслідком його діяльності. Рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом своєї педагогічної діяльності, але і з'ясування того, наскільки і як інші учасники освітнього процесу розуміють учителя, його емоційні реакції і професійні здібності й можливості.

Звідси і виникає необхідність у самоаналізі власної діяльності, у ході якого визначаються: 1) правильність постановки цілей, відповідність трансформації в конкретні задачі; 2) адекватність комплексу задач необхідним умовам; 3) відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням; 4) ефективність методів і засобів педагогічної діяльності; 5) відповідність організаційних форм, що застосовувалися, віковим особливостям учнів, рівню їхнього розвитку, змісту матеріалу та ін.; 6) причини успіхів і невдач, помилок і утруднень у ході реалізації поставлених задач; 7) цілісність і відповідність досвіду власної діяльності виробленим критеріям.

Цілеспрямоване використання в процесі навчання майбутніх педагогів механізмів проходження самоаналізу припускає розробку відповідних психолого-педагогічних концептуальних уявлень, виходячи з таких базисних положень:

1) самоаналіз є процесом створення суб'єктом потенціалу особистісного розвитку через об'єктивацію різних форм своєї активності чи збереження наявного потенціалу з метою його наступної реалізації, якщо наявні умови, обставини й інші фактори розглядаються людиною як суб'єктивно неприйнятні;

2) здатність до самоаналізу характеризується сукупністю психічних властивостей, що є умовою можливої його реалізації як процесу;

3) продуктивність процесу самоаналізу виражається у виробленні, прийнятті і здійсненні індивідом таких рішень, які у даних умовах є оптимальними в порівнянні з можливими іншими;

4) успішність і продуктивність самоаналізу є одночасно передумовою й умовою ефективного формування складників професійної компетентності.

Попередній виклад дозволяє нам сформулювати основні теоретичні положення формування здатності до професійного самоаналізу майбутніх учителів у процесі навчання в педагогічному університеті.

1. У процесі розробки навчальних програм доцільно виділити проблему формування здатності до самоаналізу як важливу й значиму підсистему, що виявляє собою деяку цілісність. Це обумовлено необхідністю володіння майбутнім вчителем широким комплексом рефлексивно-оцінних умінь для повноцінної реалізації на всіх етапах професійної й соціальної діяльності.

2. Під самоаналізом розуміється специфічна форма оцінної діяльності суб'єкта пізнання, спрямована на виявлення ступеня відповідності (чи невідповідності) того чи іншого продукту прийнятим еталонам і стандартам. Ця форма включає специфічні процедури і сприяє значеннєвому самовизначенню суб'єкта пізнання стосовно найрізноманітніших проявів

навколишнього світу і його продуктивного перетворення, а також із приводу рівня сформованості своїх професійних умінь і якостей.

3. Об'єктами самоаналізу вчителя є: а) глобальні освітні конструкти: концепції, проєкти, ідеї, принципи, підходи і принципові шляхи їхньої реалізації в освітньому процесі; б) навчальні програми, підручники, посібники, фрагменти навчального матеріалу і шляхи їхнього використання в освітньому процесі; в) методичні розробки для проведення окремих уроків, різних форм організації науково-дослідної й виховної роботи, освітні технології та ін.; г) особливості фрагментів навчальних і позаурочних занять, використання на них тих чи інших прийомів організації діяльності учнів, комп'ютерних засобів навчання, різних форм наочного представлення навчального матеріалу; д) власна педагогічна діяльність; е) особистісні якості.

4. Етапи формування в учителя навичок самоаналізу: мотиваційний; узагальнене теоретичне сприйняття проблеми; сходження до конкретного; узагальнення й готовність до реалізації цих навичок в професійній діяльності.

5. У процесі розробки методик і технологій формування навичок самоаналізу студента в процесі навчання в університеті актуальним є конструювання педагогічних задач, а саме: а) вправ на виявлення ступеня відповідності навчальної інформації критеріям змістовної насиченості і змістовної коректності; б) спеціальних задач і вправ, що припускають включення студентів в оцінну діяльність стосовно змісту навчального матеріалу; в) спеціальну систему впливу викладача на студента, реалізовану з метою формування в нього умінь критичної оцінки себе в навчальному процесі, аналізу ступеня власної готовності до професійної діяльності й усвідомлення себе фахівцем, здатним вирішувати професійні задачі визначеного рівня.

6. Усе перераховане вище одержує логічний розвиток у процесі педагогічної практики, майбутньої професійної діяльності – від підготовки до уроку до активної участі в реалізації інноваційних проєктів.

Для успішного самоаналізу необхідне надання об'єктивної інформації майбутньому педагогу про його особистість і діяльність. Для цього на практичному занятті викладачу необхідно створити умови для розуміння студентом своїх обмежень, сильних і слабких сторін – одержання зворотного зв'язку про себе як професіонала й особистості.

Для того, щоб самоаналіз педагогічної діяльності сприяв професійному розвитку майбутнього вчителя, необхідна наявність наступних умов: 1) потреба майбутнього педагога в позитивних змінах (змусити розвиватися не можна); 2) попереднє обговорення аналітичних схем із студентами; 3) організація рефлексивного виходу майбутнього педагога з позиції діяча в зовнішню позицію стосовно вже здійсненої чи проєктованої діяльності в процесі проходження педагогічної практики; 4) уміння викладача будувати

інтерпретаційні схеми зі студентами, уміння задавати питання і слухати, проясняти сказане й уточнювати формулювання.

Сформулюємо основні положення методики формування навичок самоаналізу в майбутнього вчителя в системі освітнього процесу педагогічного університету:

1) процес формування навичок самоаналізу в студента педагогічного вишу повинен стати невід'ємною складовою частиною його освіти;

2) при навчанні на лекційних заняттях реалізується мотивація студента до формування навичок самоаналізу, формується інтерес до методологічних проблем самоаналізу і створюються умови формування в майбутнього педагога необхідних знань і представлень;

3) у процесі лекційних форм навчання викладачу необхідно представити еталон самоаналізу за широким спектром обговорюваних проблем: як загальнопедагогічних, так і окремометодичних, пов'язаних із конкретними науковими знаннями й методиками викладання шкільних навчальних курсів;

4) особливу роль у формуванні навичок самоаналізу відіграють практичні заняття, на яких студенти опановують видами діяльності, пов'язаними з формуванням самоаналізу, за допомогою спеціальних завдань; ці завдання передбачають оцінку вчителем спеціально підібраних фрагментів шкільної педагогічної дійсності, розв'язування проблемних ситуацій, залучення до роботи з протиріччям, тобто такі форми роботи, у яких необхідно відстоювати й обґрунтовувати власні погляди, вести діалог, бесіду, обговорення та ін.;

5) у процесі навчання доцільними є спецкурси і спецсемінари, які дають поглиблену й розширену підготовку студентів із даної проблеми;

6) обговорювана методика повинна відповідати етапам формування самоаналізу.

Виділимо основні принципи методики формування в майбутнього вчителя навичок самоаналізу: 1) відповідності змісту і методів навчання студента вихідному рівню сформованості даних умінь, початковому ступеню оцінно-рефлексивної орієнтованості стосовно об'єктів освітнього процесу і стосовно рівня власної професійної компетентності (психолого-педагогічний складник); 2) поєднання загального і конкретного в процесі навчання; 3) індивідуального підходу до навчання студента на основі систематичної діагностики й виявлення позитивної динаміки, максимального врахування його предметних інтересів і інтелектуальної спрямованості особистості, вибору доцільних прийомів і операцій; 4) поєднання аудиторної і позааудиторної діяльності.

Ми пропонуємо такі конкретні форми роботи зі студентами: рефлективні позиційні дискусії, ділові ігри, комунікативний тренінг, лекція-дискусія, лекція-консультація, аукціон розроблюваних рішень, рефлективний полілог, психотехнічні ігри тощо [1].

Педагога зі сформованими навичками самоаналізу характеризують такі якості, як: відкритість досвіду, прийняття на себе відповідальності, здатність до самостійного розв‘язування власних проблем та гармонізація психічного стану особистості [4, с. 55]. Цілеспрямоване формування здатності до об’єктивного самоаналізу є одним з найважливіших завдань у процесі підготовки майбутнього вчителя до ефективної праці в умовах інноваційних змін, до самовдосконалення в процесі педагогічної діяльності і повинне здійснюватися на основі комплексного використання ряду прийомів і засобів, їхньої корекції з урахуванням принципу єдності.

Список використаних джерел

1. Лісіна Л. О., Барліт О. О. Формування професійної компетентності вчителя : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. 214 с.
2. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / сост. и отв. ред. Радугин А. А. ; научн. ред. Кротков Е. А. Москва : Центр, 1997. 256 с.
3. Робота психолога з педколективом / упоряд. Т. Гончаренко. Київ : Шкільний Світ, 2005.120 с.
4. Терлецька Л. Технологія самоаналізу. Київ : Главник, 2005. 96 с.

Дмитро ПРІМА,
доктор педагогічних наук, доцент,
Волинський національний
університет імені Лесі Українки

ОРГАНІЗАЦІЯ СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕХНОЛОГІЯ КОУЧИНГУ

У площині організації супроводу формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи виокремлюємо *технологію коучингу* як збалансовану співпрацю в команді через цілеспрямований і динамічно побудований процес комунікації. Використання технології коучингу в контексті порушеної проблеми зумовлене тим, що в її основу покладено формулювання і максимально швидке досягнення мети шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, засвоєння провідних стратегій отримання результату, розвиток і вдосконалення необхідних здібностей і навичок майбутнього вчителя початкової школи.

Означена технологія вимагає таких взаємин викладача зі студентами, коли завданням педагога стає організація процесу самостійного пошуку майбутніми вчителями оптимальних рішень і відповідей на питання, що їх цікавлять, створюючи тим самим умови для формування суб’єкта діяльності, здатного до реалізації своїх потенціальних можливостей, самостійного прийняття відповідальних

рішень у різних ситуаціях життєвого вибору, формування власної професійної позиції.

Для нас особливо важливим є те, що в коучингу провідною умовою й основним аспектом особистісного розвитку студента є мотивація до змін, прагнення розширювати сфери своєї життєдіяльності, інтерес до нових аспектів професійної діяльності, прагнення до самовдосконалення, фахового зростання тощо. При цьому, як слушно відзначають О. Нежинська та В. Тименко, основним є усвідомлене активне опанування особистістю свого внутрішнього світу й пізнання особливостей соціально-психологічних процесів і явищ, що безпосередньо впливають на якість життя. При цьому комунікацію в рамках коучингу часто називають «трансформаційними розмовами». Цим терміном позначається спосіб розмови, внаслідок якого якісно змінюється життя співрозмовника. І відповідно коуч відіграє тут роль провідника. Тобто коучинг – це, передусім, трансформація. І наскільки студент готовий до змін, передусім, залежить саме від нього.

Звертається увага на те, що під час коучингу зміни стосуються всіх сфер психічної активності людини й проявляється в таких основних аспектах:

– ціннісно-мотиваційному (зміни цінностей, мотивів);

– когнітивному (осмислення нових підходів, виникнення нових думок, уявлень, бачення нового);

– поведінковому (здійснення певних дій, перетворень);

– емоційному (виникнення нових емоцій) [1, с. 123].

Ми солідарні з думкою О. Рудницьких, що застосування коучингу в педагогічному процесі передбачає:

– *системний супровід студента*, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього цілей у конкретні терміни, у результаті чого в суб'єкта формується гнучкість і адаптивність до змін, здатність швидко і ефективно реагувати в критичних ситуаціях;

– *партнерське комунікативне співробітництво*, що допомагає досягати значних результатів у різних сферах життєдіяльності;

– *безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу особистості* для досягнення максимального результату;

– *систему взаємодії* з коучем, із самим собою, з навколишнім світом;

– *технологію*, що дозволяє переміститися із зони проблеми в зону ефективного рішення;

– *засіб сприяння*, допомоги особистості в пошуку її власних рішень у складній для неї ситуації;

– *модель взаємодії суб'єктів*, завдяки якій коуч-викладач підвищує рівень мотивації і відповідальності, як у себе, так і у студентів;

– *особливе підтримуюче ставлення до студента*, згідно з яким він сам досягає своєї мети, сам вирішує проблеми, реалізуючи власні здібності і можливості;

– *вид індивідуальної підтримки особистості*, що ставить своїм завданням професійне і особистісне зростання, підвищення персональної ефективності;

– *спосіб*, що складається із таких послідовних кроків: 1) встановлення партнерських взаємостосунків між викладачем і студентами; 2) спільне визначення завдань для досягнення конкретної мети; 3) дослідження проблеми; 4) визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до результату; 5) вироблення й аналіз можливостей для подолання труднощів у вирішенні проблеми; 6) вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій; 7) домовленість про те, що конкретно повинно бути зроблено і в які терміни [2, с. 175), що, вочевидь, підтверджує інтегративний характер досліджуваного феномену.

Список використаних джерел

1. Нежинська О. О., Тименко В. М. Основи коучингу : навч. посіб. Київ ; Харків : ДІСА ПЛЮС, 2017.

2. Рудницьких О. В. Коучинг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2014. № 2(8). С. 173–176.

Алла СТЕПАНЮК,
докторка педагогічних наук,
професорка,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Світлана КАЛАУР,
докторка педагогічних наук,
професорка,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ДО ПРОБЛЕМИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [1] виокремлено інноваційну компетентність учителя, яка передбачає здатність до навчання впродовж життя ($Д_2$). Разом з тим, у цьому документі зазначено, що «необхідною умовою атестації вчителя є

проходження ним підвищення кваліфікації у міжатестаційний період» [1, с. 4]. При цьому, розрізнять два можливі види підвищення кваліфікації: з присвоєнням нового рівня освіти (кваліфікаційна категорія – спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії) шляхом формальної освіти; без присвоєння нового рівня освіти (підвищення кваліфікації може здійснюватися шляхом неформальної (тренінги, семінари, майстер-класи, вебінари тощо) та інформальної освіти [1, с. 4, 5].

Описані нами прогресивні форми розвитку професійної компетентності учителів природничих предметів у системі неперервної професійної освіти США [2] (*поза місцем* роботи – професійні соціальні мережі, семінари, конференції, вебінари, курси, програми (магістерські, післябакалаврські, ліцензійні, професійного розвитку); *за місцем роботи* – професійні навчальні спільноти, групи дружніх критиків, відео клуби тощо) логічно узгоджуються із формами підвищення кваліфікації вчителів, використання яких практикується в Україні. Однак, одні дозволяють пройти вчителям підвищення кваліфікації з присвоєнням нового рівня освіти (формальна освіта), інші – без його присвоєння. На нашу думку, потрібно визначити чіткі критерії, які б дозволи пройти акредитацію педагогічним працівникам на основі поєднання результатів формальної, неформальної та інформальної освіти вчителів.

Наведемо приклад організації формальної освіти в системі неперервної професійної освіти. У контексті ефективної реалізації положень Постанови КМУ № 800 від 21.08.2019 р. «Про порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», великий досвід, науковий потенціал, здобутки викладацького складу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) та матеріально-технічну базу було спрямовано на провадження інноваційної діяльності у сфері надання освітніх послуг в сфері післядипломної освіти. Після проходження успішної процедури ліцензування провідними кафедрами ТНПУ було отримано 167 ліцензій на провадження освітньої діяльності у сфері післядипломної освіти і Центр післядипломної освіти (ЦПО) – став новим об’єктом на ринку освітніх послуг у сфері підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних кадрів та гідно конкурує із інститутами післядипломної освіти.

ЦПО офіційно розпочав свою роботу 1 лютого 2020 р. і протягом свого функціонування на основі використання інноваційних форм та методів роботи, впровадження акмеологічного та компетентнісного підходів, цікавих й креативних освітніх програм, налагодження співпраці із територіальними громадами, а також потужної рекламної кампанії з регіональної структури перетворився на Центр, що надає послуги педагогам у різних куточках нашої країни. Протягом свого функціонування на базі ЦПО підвищення кваліфікації пройшло понад

2500 педагогів. Підписано угоди про співпрацю із понад 40 освітніми закладами як передвищої освіти, так і з професійно-технічними навчальними закладами.

Навколо ЦПО згуртувалися не лише освітяни м. Тернополя та Тернопільської області, а й інших областей. Завдяки використанні цифрових технологій в навчальний процес на курсах підвищення кваліфікації залучені освітяни Львівської, Рівненської, Волинської, Чернівецької областей. Викладачі розробляють конкретні освітні програми під запити освітян та допомагають педагогам розвивати конкретні професійні компетентності (мовленнєва, інклюзивна, цифрова, здоров'язбережувальна, комунікативна, конфліктологічна).

Так, викладачі хіміко-біологічного факультету використовують під час організації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації з учителями біології, хімії та природознавства інноваційні форми та методи навчання (методичні майстерні, творчі лабораторії, творчі майстерні, майстер-класи, тренінги, круглі столи, практичні-тренажери, інтерактивні лекції з елементами майстер-класу, проєктної технології, конструювання, web-квесту). Навчання організовано із застосуванням зворотного зв'язку між суб'єктами освітньої діяльності.

При розробці змісту цих курсів науково-педагогічні працівники хіміко-біологічного факультету ТНПУ базувались на рівнях формування змісту освіти: проєктованого змісту (*загально теоретичного уявлення* – теоретична концепція змісту освіти, склад, структура, функції, до предметний мінімум*; рівень навчального предмета* – конкретизація складу, структури, функцій, навчальні програми, стандарти освіти, методики викладання навчальних предметів; *рівень змісту навчального матеріалу* – засоби навчання); реалізації змісту (*рівень процесу навчання* – включення навчального матеріалу у процес навчання, опора на Концепцію змісту освіти, осмислення вчителем/викладачем власних дій в ході методичної рефлексії; *рівень структури особистості учня/вчителя* – засвоєння змісту в ході і в результаті учіння, аналіз складу, структури, функцій змісту освіти як особистісного надбання суб'єкта освітньої діяльності [3, с.55].

При конструюванні змісту навчальних занять враховувати такі положення:

– у реаліях сьогодення усе відчутнішою стає необхідність подолання таких негативних наслідків «вузькоспеціалізованої педагогічної освіти, як фрагментарність світосприйняття, ускладнення міжпрофесійних комунікацій, стримування розвитку науки через брак притоку нових знань та ідей із суміжних галузей. Це призводить до необхідності переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знань фактів до універсальних компетентностей у

вигляді цілісних поєднань підходів, методів, принципів, ідей, розуміння і ставлення» [4, с. 2];

– у наш час відбувається заміна суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми на полісуб'єктну, яка передбачає, що усі суб'єкти навчального процесу взаємодіють між собою як активні взаємовпливові учасники і вступають у взаємодію з сучасними інформаційними технологіями, соціальними мережами, Інтернет сервісами тощо;

– в умовах навчання в он-лайн режимі вчитель остаточно втрачає функцію основного джерела знань, і зважаючи на основні потреби суспільства, доцільно зосередити увагу вчителів на формуванні моральних цінностей школярів, їх критичного та творчого мислення;

– усе більшої актуальності в сучасних умовах набуває функція ідентифікації вчителя з новою соціальною роллю, утвердження в нових структурно-рольових позиція педагога (ментора, тьютора, модератора, фасилітатора, коуча).

Урахування зазначених положень в комплексі дозволяє окреслити орієнтири для удосконалення системи підготовки фахівців, загалом, та уточнення освітньо-професійних програм, зокрема. Подальшого дослідження потребує модель цілісної системи забезпечення неперервної професійної освіти педагогів.

Список використаних джерел

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: https://rada.info/upload/users_files/41868892/77dd4226add8e617afd9889da11634d8.pdf (дата звернення: 19.11.2021).
2. Щур Н., Олендр Т., Степанюк А. Підготовка вчителя природничих наук в умовах неперервної педагогічної освіти в США : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 266 с.
3. Корсакова О. К., Трубачева С. Е. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект. Київ : ФАДА, ЛТД, 2003, 56 с.
4. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/5b7bb2dcc424a809787929.pdf (дата звернення: 19.11.2021).

Ganna ALIEKSIEIEVA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Berdyansk State Pedagogical University,
Nataliia KRAVCHENKO,
Candidate of Physico-mathematical sciences, Associate Professor,
Berdyansk State Pedagogical University,
Larysa HORBATIUK,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Berdyansk State Pedagogical University,
Oleksandr OVSIANNIKOV,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Berdyansk State Pedagogical University,
Oleksandr ANTONENKO,
Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor,
Berdyansk State Pedagogical University

FROM THE EXPERIENCE OF USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AT UNIVERSITIES OF UKRAINE AND MEXICO

To optimize the support of professional growth of the individual in the system of continuing vocational education today it is necessary to use different technologies for distance learning. With the development of information technology, society has faced an important problem, which is to create a promising new education system that should prepare society for life in the new conditions of civilization. This explains the emergence of a new form of education – distance education, with the forms already known and traditional – full-time education, external form of education, etc. [1].

For the effective implementation of the distance learning system, it is necessary to create an appropriate infrastructure of educational institutions, train teachers, develop curricula [2].

Before the COVID-19 pandemic, many universities around the world used learning support systems mainly as centralized platforms for the delivery of educational content in the blended learning process, in particular the application of inverted class models. The appearance of the COVID-19 has changed the situation. Thus, the analysis of online tools to support learning shows that 2020 was a year of video platforms, when educational institutions tried to support distance work and learning during quarantine; in 2021 there is an expansion of the range of tools used, but learning management systems still

hold high positions: Google Classroom ranks 9th out of 150 tools, LMS Moodle has 22nd position.

For example, the Autonomous Honored University of Puebla uses the Microsoft Teams platform for distance learning because the virtual server is securely encrypted, which ensures the safety and confidentiality of information. That is, data security directs more resources to achieve goals and training efficiency, you can reduce the financial cost of expensive equipment and pay for relevant specialists, you do not need to create storage space for servers and their maintenance.

Berdyansk State Pedagogical University uses various platforms: Moodle, Google Classroom, Microsoft Office 365, but preference is given to the e-learning system Moodle, as a specialized environment for placement and organization of e-learning materials, best suited to implement these recommendations and requirements.

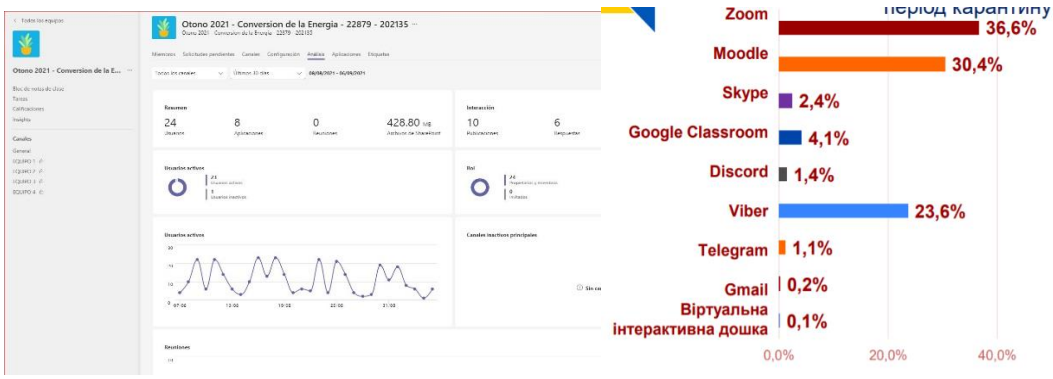


Fig.1 – An example of using the Teams platform at the Autonomous Honored University of Puebla and Remote technologies used in BSPU

The main didactic principles of distance and traditional forms of learning are considered, the main functional modules of modern distance learning management systems are derived, which include system administration, access to educational materials, means to ensure communication between participants in the distance learning process and more. A review and comparison of the availability and implementation of modules in distance learning systems Moodle, Google Classroom, Microsoft Office 365, using the experience of higher education institutions in Ukraine and Mexico are conducted. Thus, higher education institutions in Mexico uses mainly Microsoft Office 365, which requires less training for teachers, because with the pandemic they began to use cloud servers, which are light and mobile [3, 4].

Ukrainian higher education institutions mainly use Moodle, because this platform was chosen long ago for distance learning of students. From the Mexican experience, we recommend using several platforms at the same time, which will allow you to work from any device – smartphone, tablet, laptop, PC

(the device does not matter, the virtual office is available always and everywhere where there is an Internet connection).

Literature

1. Alieksieieva H. M. Sutnist i struktura hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do zastosuvannia kompiuternykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [The essence and structure of future social educators' readiness to use computer technology in their professional activities]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. 2012. С. 9–14.
2. Chupryna H. P. The results of the introduction of a methodical system of teaching software to protect the information of future engineers-teachers. 2013.
3. Horbatiuk L., Alieksieieva H., Kravchenko N., LipychV., Rozumna T. Use of Mobile Applications for Foreign Language Lexical Competence Formation. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. № 8(3), С. 113–124, doi: http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2093.
4. Rybalko E. V. Comparative analysis of the didactic principles of traditional and distance education. Vtoraia mezhdunarodnaia konferentsyia "*Ynternet, obrazovanye, nauka 2000*". Vynnytsa. 2000. С. 161–163.

Катерина ДЕСЯТНИК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Марта КОВАЛЬ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогічної освіта та соціальної роботи, Волинський національний університет імені Лесі Українки

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ: ЗАРУБІЖНІ ПРАКТИКИ ПАРТНЕРСТВА

У рамках освітньої реформи в Україні у початковому вихованні дедалі більше уваги надається ролі взаємодії сім'ї і школи, запровадженню принципів педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування та співпраця між учителем, учнем і батьками.

Науковий інтерес до проблеми взаємодії сім'ї і школи як запоруки повноцінного особистісного становлення школярів (Г. Авдіянц, Т. Алексєєнко, Н. Басюк, В. Безлюдна, О. Докукіна, Т. Кравченко, О. Кіян,

О. Ковальчук, А. Кузьмінський, О. Коберник, С. Мартиненко, М. Осипова, М. Стельмахович, Т. Цуркан та ін.) стрімко зростає в сучасних умовах.

У наукових пошуках зазначено, що початкова школа є стартовим майданчиком, як для 6–7 річних дітей в освоєнні соціальних взаємодій, так і для встановлення партнерських відносин сім'ї і школи (М. Іванчук). Проте вчителі початкової школи спільно з батьками мають не просто «зв'язувати» школу з сім'єю чи сім'ю зі школою, а забезпечувати повну гармонію у їх взаємодії, яка набуває різного сенсу в процесі свого розвитку і сьогодні не втрачає своєї актуальності, наповнюючись новим змістом (М. Стельмахович) [3, с. 8].

Т. Цуркан на основі узагальнення наукових досліджень (Т. Кравченко, А. Марушкевич, О. Матвієнко, Л. Повалій) визначає взаємодію сім'ї та школи як взаємоузгоджену діяльність означених соціальних інститутів, спрямовану на налагодження продуктивних партнерських відносин з метою розвитку, навчання та виховання особистості дитини [3, с. 9].

Під взаємодією сім'ї і школи ми розуміємо систему таких дій, якісні характеристики яких становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру системи, де кожна дія одного учасника процесу (суб'єкта) зумовлює відповідні дії іншого для досягнення єдиної мети, що відображає їхні спільні ціннісні орієнтири. Взаємодію «вчитель–батьки» як процес характеризують партнерські взаємини, спільна діяльність, інформаційний зв'язок, взаємовплив, взаєморозуміння [1. с. 6–7].

Однією з перших, хто вивчав теоретичні і практичні аспекти взаємодії батьків і школи, є професорка соціології університету Джона Хопкінса Джой Епштейн (Joyce Epstein). У 1982 році вона ініціювала низку досліджень [6], які засвідчили залежність якості освіти від ефективності співпраці батьків, вчителів і адміністрації школи. Наукові пошуки показали, що все більше різних сімей залучаються, коли школи впроваджують комплексну програму партнерства Із заходами, які представляють шість типів залучення, окреслених у рамках дослідження [5]:

– *батьківство:* допомагайте сім'ям розвивати батьківські навички, підтримувати сім'ю, розуміти розвиток дітей та підлітків, а також створювати домашні умови для підтримки навчання в кожному віці та кожному класі. Батьки мають допомогти школам зрозуміти походження родини, культуру та їхні цілі щодо дітей;

– *спілкування*: спілкуйтеся з родинами про шкільні програми та прогрес учнів. Створіть двосторонні канали зв'язку між школою та домом і розробіть ефективні форми спілкування від школи до сім'ї та від сім'ї до школи про успіхи школи та успішність дітей;

– *волонтерство*: покращуйте рекрутмент, навчання, заходи та розклади, щоб залучити сім'ї як волонтерів та слухачів у школі чи в інших

місцях. Надайте можливість вчителям працювати з волонтерами, які підтримують учнів і школу;

– *навчання вдома*: залучайте сім'ї з дітьми до академічного навчання вдома, включаючи домашнє завдання, постановку цілей та інші види діяльності, пов'язані з навчальною програмою. Заохочуйте вчителів складати домашнє завдання, яке дає змогу учням ділитися та обговорювати цікаві вправи;

– *ухвалення рішень*: залучайте сім'ї до участі в шкільних рішеннях, управлінні та пропагандистських заходах через шкільні ради або команди вдосконалення, комітети та батьківські організації, розвивайте батьківських лідерів та представників;

– *співпраця з громадою*: координуйте ресурси та послуги для сімей, учнів і школи з громадськими групами, включаючи підприємства, агенції, культурні та громадські організації, коледжі чи університети. Визначайте та інтегруйте ресурси та послуги громади для посилення шкільних програм, сімейної практики та навчання і розвитку учнів [5].

Джойс Епштейн зі свого дослідження дійшла висновку про важливу роль, яку батьки відіграють у допомозі учням досягти успіху в навчанні.

Водночас Хорнбі та Лафаеле (Hornby G. and Lafaele R.) стверджують, що віра батьків у те, що вони здатні допомогти своїм дітям досягти успіху в школі, має вирішальне значення для позитивного залучення. За даними науковців, батьки, які вважають, що їхня єдина роль у освіті полягає в тому, щоб підвести дитину до шкільних воріт, і тоді вчитель бере на себе обов'язки, менш імовірно, що будуть залучені [7].

На думку Бетті Боулт (Betty L. Boult), авторки книги «201 спосіб залучення батьків: практичні стратегії партнерства з сім'ями», виховання учнів – це спільна відповідальність. Однак класні вчителі можуть бути як сходинкою, так і каменем спотикання на шляху значущої участі батьків. Тому важливо, щоб педагоги знайшли шляхи залучення батьків, рівень участі батьків безпосередньо пов'язаний з практикою, яку встановили школи та вчителі, і не залежить від раси, етнічної приналежності, структури сім'ї, освіти батьків. Ключем до участі батьків є демонстрація батькам, що школа хоче, щоб вони були залучені [4, с. 5; 8, с. 33].

Окремі поради та стратегії зростання участі батьків і сім'ї пропонуються у школах Вірджинії, а саме: проводьте заходи та активності, які залучають батьків і сім'ю до школи; часто спілкуйтеся з батьками, використовуючи різноманітні методи; створіть теплу, шанобливу та привітну шкільну атмосферу; будьте гнучкими у підході до батьків і сімей; надавайте різноманітні ресурси для батьків; підтримуйте батьків у допомозі своїм дітям вдома [9].

Зокрема для налагодження ефективного спілкування з батьками, рекомендуються такі методи:

– розробіть та використовуйте систему спілкування «дім-школі/школа-дому», застосовуючи методи, які найкраще підходять для

конкретних батьків і вчителів (пошта, телефон, електронна пошта, комунікаційні зошити, віч-на-віч зустрічі);

– переконайтеся, що контактна інформація батьків є актуальною, щоб спілкування відбулося;

– заохочуйте регулярне використання шкільних та класних інформаційних бюлетенів, веб-сторінок, блогів, місячного календаря подій;

– інформуйте батьків про такі онлайн-класи, як iSchool, Edline, SCORE та Blackboard, та допомагайте їм користуватися ними;

– надсилайте листи батькам або пропонуйте інформацію в Інтернеті, але зв'язуйтесь і через особистий контакт, щоб забезпечити ефективне спілкування;

– за необхідності проводьте домашні візити фахівцями та адміністрацією;

– пропонуйте такі заходи, як «Торт із радником», «Кава з директором» або «Батьки та тістечка», щоб заохочувати спілкування між батьками та школою їхньої дитини;

– нехай учителі чи учні напишуть домашні завдання та/або щоденні звіти про прогрес, які батьки підпишуть, щоб переконатися, що батьки знають про завдання та можуть контролювати навчання своєї дитини вдома;

– зв'язуйтесь із батьками та сім'ями до початку навчального року; створюйте менші класи, щоб дати вчителям більше часу для спілкування з батьками та ін. [9, с. 4].

К. Протасова, досліджуючи нові практики взаємодії з батьками дошкільників і школярів у Фінляндії, звертає увагу на те, що Інтернет-платформи для обміну думками серед освітніх організацій, педагогічного персоналу та сімей поступово стали повсякденним явищем. Учена наголошує, що без їхнього схвалення сьогодні не можна адаптувати програму у конкретному освітньому закладі Фінляндії, весь педагогічний процес стає прозорим, а батьки його безпосередніми співучасниками. Тут також даються рекомендації щодо збору коштів для школи (лотереї, базари, буфети, концерти, вироби та ін.) [2, с. 151].

Щодо діяльності батьківського комітету, то це – активна робота, що організовується і проводиться батьками. Це багатостороння, добровільна та вдячна діяльність, спрямована на сприяння виховання, навчання та оздоровлення всіх дітей. Комітет зміцнює співробітництво між домом та школою та дає батькам можливість брати участь у розвитку роботи освітнього закладу. Батьківський комітет може, наприклад: організовувати заходи, походи та свята; проводити бесіди, зустрічі та надавати взаємодопомогу; брати участь у розвитку роботи та щоденних справах школи; впливати на прийняття рішень. Батьківський комітет веде свою роботу відповідно до побажань на місцях та зацікавленості, здібностей та ресурсів учасників. Важливо, щоб батьки, цінували час,

проведений їхніми дітьми в школі. Уміння та участь усіх батьків вітаються [2, с. 151].

Отже, практика вчительсько-батьківського партнерства за кордоном засвідчує, що школа максимально зацікавлена у залученні батьків і всіляко цьому сприяє, враховуючи різні категорії сімей, їхнє походження, культуру, потреби, цілі щодо виховання і навчання дітей. Батьки можуть впливати на шкільну політику через батьківський комітет, брати участь у прийнятті шкільних рішень, управлінні через шкільні ради та батьківські організації, долучатися до обговорення та схвалювати навчальні програми освітнього закладу, допомагати школі й працювати з вчителем як волонтери, організовувати різноманітні заходи та акції для збору коштів на потреби школи та учнів тощо. Зарубіжний досвід демонструє, що впровадження практичних стратегій партнерства, створення теплої, шанобливої та привітної шкільної атмосфери, спілкування та підтримка сім'ї, підвищує рівень залучення батьків, включення у добровільну діяльність, спрямовану сприяти вихованню, навчанню та розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Десятник К. В Взаємодія сім'ї і школи у вихованні духовності молодших школярів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2012. 21 с.
2. Протасова Е. Ю. Новые практики взаимодействия с родителями дошкольников и школьников в Финляндии. *Консультативная психология и психотерапия.* 2018. Т. 26. № 1. С. 146–158. Doi: 10.17759/cpp.2018260110.
3. Цуркан Т. Г. Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Умань. 2018. 23 с.
4. Boult B. 201 ways to involve parents: Practical strategies for partnering with families. 3rd ed. Thousand Oaks, California : Corwin Press. 2016. 160 p.
5. Epstein J. L. School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action. 3rd ed. Thousand Oaks, California : Corwin Press. 2009.
6. Henry Jay Becker, Joyce L. Epstein. Parent Involvement: A Survey of Teacher Practices. *The Elementary School Journal*. Vol. 83, No. 2. Nov., 1982, pp. 85–102. URL: https://www.researchgate.net/publication/249134215_Parent_Involvement_A_Survey_of_Teacher_Practices.
7. Hornby G., Lafaele R. Barriers to parental involvement in education : An explanatory model. *Educational Review*. 3(1), 2011. pp. 37–52.
8. Jessica King. The effects of parental involvement on student achievement in reading. A Dissertation for the Degree Doctor of Education. The

Faculty of the Education Department Carson-Newman University. April. 2018. 81 p.

9. Tips and Strategies for Increasing Parent and Family Involvement in Virginia Schools. Improving Student Achievement and Outcomes through Parent and Family Involvement. 2010. URL: https://www.doe.virginia.gov/support/virginia_tiered_system_supports/training/cohort/2012/apr/tips_and_strategies.pdf.

Інна КОНДРАТЕЦЬ,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка, Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка,
Ангеліна ЯНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта», Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ З ФАРБАМИ

Актуальність формування художньо-продуктивної компетентності дітей зумовлена тим, що одним із пріоритетів дошкільної освіти наразі є забезпечення гармонійного розвитку кожної особистості, надання свободи вибору для творчої реалізації потенціалу. Пріоритети самоцінності дитинства й, зокрема, можливість для кожної дитини отримувати відповідні уміння й навички, результати набуття мистецько-творчої компетентності задекларовані в освітній лінії «Дитина у світі мистецтва» Державного стандарту дошкільної освіти (нова редакція 2021): «розвиток творчих задатків, здібностей, талантів», «розуміє призначення зображувальних матеріалів, здатна до реалізації творчого задуму за їх допомогою», «експериментує із зображувальними матеріалами, створює художні образи» [1].

Програмне забезпечення окреслює педагогічні умови для формування відповідних компетентностей, зокрема, у дітей старшого дошкільного віку: створення емоційно-творчої атмосфери під час художньо-продуктивної діяльності; готовність і бажання дітей до самовираження та ствердження особистісної позиції; упевненість кожної дитини в успішній реалізації власного творчого задуму; евристично-пошукове та естетичне ставлення до творів образотворчого мистецтва й об’єктів довкілля [2].

Науковці визначають низку векторів, які мають бути враховані при здійсненні методичного супроводу розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку:

1. Розвиток творчої уяви дітей і здатність «входити» в умовні ситуації.
2. Елективність (вибір засобів, методів і форм) у художньо-продуктивній діяльності.
3. Зміна мотивів у діяльності дітей, яка приносить задоволення від отримання ситуації успіху.
4. Виникнення в дітей потреби у творчості та прагнення її реалізації.
5. Розвивальний простір для евристичного пошуку та експериментування [2, 3].

У контексті нашого дослідження було підготовлено авторський комплекс ігор-кейсів та евристичних ігор-дослідів, що мали на меті: створення відповідних ситуацій, які спонукали би дітей до вияву творчості й критичного мислення, готовності до експериментування й творчого пошуку розв'язання дидактичних задач, умінню знаходити вихід із ситуації та проявляти творчі здібності в експериментуванні. Наведемо декілька означених ігрових кейсів, що використовувалися на констатувальному етапі наукового експерименту.

Ігровий кейс № 1. «Зник потрібний колір!». Мета: спонукати дітей до експериментування з кольорами й утворення потрібної фарби.

Ігрова ситуація: дітям пропонується намалювати кактус, але серед фарб вилучено зелений колір.

Перебіг: 54% дітей намалювали кактус різними кольорами. На запитання дорослого «хіба кактуси такого кольору бувають?», віджартувалися: «це – казкові кактуси». 41% дітей розгублено перебувала в стані бездіяльності: «відповідного кольору фарби немає – отже, я нічого не роблю». І тільки 5% дітей запропонували змішати кольори фарби, позаяк бачили колись, як це робила вихователька або батьки вдома при здійсненні фарбування приміщення.

2. Ігровий кейс «Палітра відтінків!». Мета: спонукати дітей до експериментування з кольорами й утворення відповідних відтінків.

Ігрова ситуація: дітям пропонується намалювати рожеву троянду, але серед фарб вилучено рожевий колір.

Перебіг: 78% дітей намалювали троянду червоним або помаранчевими кольорами. На запитання дорослого «хіба це рожевий відтінок?» не відповідають нічого або пояснюють свій вибір наявністю певних кольорів. 10% дітей не роблять ніяких спроб. 12% дітей пропонує змішанням кольорів утворити рожевий відтінок.

3. Гра-дослід «Велика мішанина». Мета: розвивати в дітях творчу уяву і бажання експериментувати.

Ігрова ситуація: на столі знаходяться фарби і пісок (чи мілка морська сіль).

Перебіг: Дорослий ставить провокаційне запитання: «Що з цим можемо робити?» 42% дітей пропонують різні маніпуляції з піском (побудувати башточку, зробити піщану дорогу, з мокрого «наліпити» пасочки). 36% – відверто не можуть нічого сказати. На навідне запитання «Як одночасно використати і пісок, і фарби?» тільки 12% дошкільників висловлюють пропозицію: «у фарбу додати пісок (сіль)?» Діти зацікавлено розглядали потім отримані малюнки, порівнювали пісочні та сольові мистецькі роботи.

На формувальному етапі з метою вдосконалення розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобом експериментування із фарбами ми використали авторські евристичні ігри-досліди:

«Отримай нову фарбу» (Створення палітри засобом змішування основних кольорів (жовта, синя, червона) і білої фарби); варіант гри – утворення відтінків кольорів. Діти усвідомлюють, що змішуючи жовтий і червоний, отримують помаранчевий; синій із жовтим – зелений; червоний і синій – фіолетовий).

«Як фарба з водою дружила» (В одній склянці фарбу ретельно перемішують з водою; у другу склянку опускають пензлик у фарбі й залишають його там; у третю склянку опускають пензлик з фарбою, ретельно змочують, віджимають пензель по стінках склянки. Досліди з розчиненням фарби у воді показують: розмішана фарба рівномірно та швидко розчинилась у воді; краплина фарби, якщо пензлик просто опустити у воду й не змішувати, розчиняється повільно й нерівномірно; віджата фарба з пензля по стінках склянки повільно й нерівномірно розчинюється та осідає на дні).

«Готуємо-їмо». (Ознайомлення дітей із фарбою для харчування (барвниками) та виготовлення кольорового пісочного печива. Усвідомлення дітьми інформації: існують харчові фарби, які застосовуються у виготовлені десертів. Отримання досвіду про правила додавання певного барвника до тіста).

«Натуральна фарба» (Ознайомлення дітей з виготовленням «натуральної» фарби; у результаті чистки, тертя і віджиму м’якоті овочів отримують фарбу бордового кольору з буряка, помаранчевого кольору з моркви, зеленого кольору з огірка, та червоного кольору з перцю).

Отже, методичний супровід розвитку творчих здібностей у сучасних дошкільників передбачає створення відповідного розвивального простору, в якому кожна дитина матиме можливість отримувати задоволення від процесу експериментування в художньо-продуктивній діяльності, здійснювати евристичний пошук і самостійно вирішувати певні задачі та реалізовувати власний творчий потенціал.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт дошкільної освіти (нова редакція 2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 15.11.2021).

2. Дитина : Освітня програма розвитку дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту : О. В. Огнев'юк, авт. кол. : Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна та ін. ; наук. ред. : Г. В. Бєлєнька, М. А. Машовець; МОН України, Київ. у-нт ім. Б. Грінченка. Київ : Київський університет імені Б. Грінченка, 2020. 440 с.

3. Половіна О. А., Кондратець І. В. Педагогічні технології підготовки майбутніх вихователів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку. Освіта XXI століття : реалії, виклики, тенденції розвитку : кол. моногр. / за наук. ред. проф. Цвєткової Ганни. Hameln Germany : Inter GING, 2020. С. 384–444.

Анастасія ПОПОВА,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка, Бердянський
державний педагогічний університет

ПРОГРАМА БЕЗПЕРЕРВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОВІНЦІЇ КАНАДИ АЛЬБЕРТА: ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД ТА СТРУКТУРА

Професійний розвиток є важливою складовою діяльності соціальних працівників у Канаді. Соціальна робота в цій країні належить до переліку регульованих професій, що передбачає встановлення, підтримку та дотримання стандартів, практики й етики. Кожна з провінцій Канади має свій унікальний досвід організації навчання і сертифікації професійних практиків у галузі соціальної роботи. Цікавою в контексті нашого дослідження є діяльність Альбертського коледжу соціальних працівників (ACSW) Канади.

Коледж соціальних працівників Альберти (Alberta College of Social Workers (ACSW) виконує одночасно функцію регулюючого органу професії соціальної роботи в Альберті та повноваження професійної організації у цій галузі. Його регуляторні зобов'язання законодавчо визначені Законом про медичні професії (Health Professions Act (HPA), відповідно до якого коледж регулює питання обов'язкової реєстрації, отримання ліцензії та сертифікації для клінічної соціальної роботи. Основними завданнями діяльності коледжу є: захист клієнтів від некваліфікованої або неетичної практики соціальної роботи; захист інтересів соціальних працівників; керівництво та регулювання професії; встановлення, підтримка та

застосування стандартів реєстрації, професійної компетентності і відповідності професії та стандартів практики; затвердження освітніх програм закладів освіти, які здійснюють професійну підготовку соціальних працівників [1].

Необхідність та обов'язковість професійного розвитку соціальних працівників у провінції Альберта визначено Законом про медичні професії, Положенням про професії соціальних працівників, а також Кодексом етики соціальної роботи, офіційним документом Канадської асоціації соціальних працівників (Canadian Association of Social Workers (CASE). Основним змістом цих документів є необхідність встановлення стандартів безперервної професійної компетентності соціальних працівників, які з одного боку є універсальними, а з іншого враховують специфіку різноманіття діяльності в професії та чітко відповідають етичним положенням, як-от [2]:

– соціальні працівники поважають право клієнта на компетентні послуги;

– соціальні працівники аналізують природу соціальних потреб і проблем, заохочують інноваційні, ефективні стратегії і методи для задоволення як нових, так і існуючих потреб і, де це можливо, сприяють їх використанню у професійній діяльності;

– соціальні працівники зобов'язані підтримувати високий професіоналізм кваліфікації, постійно прагнути до підвищення своїх професійних знань і навичок, а також бути здатними застосовувати нові знання на практиці, які відповідають їхньому рівню професійної освіти, майстерності та компетентності, звертатися за консультацією та супервізії щодо своєї діяльності за необхідності.

З метою дотримання законодавчих норм і високих етичних стандартів практики у сфері соціальної роботи, у 1999 році Коледж соціальних працівників Альберти (ACSW) розробив Програму безперервної компетентності (Continuing Competence Program (CCP) для соціальних працівників та започаткував її впровадження з 2001 року.

Програма безперервної компетентності (Continuing Competence Program (CCP) є офіційною, обов'язковою, щорічною програмою сертифікації соціальних працівників (крім тих, хто має пенсійний клас свідоцтва про реєстрацію) у провінції Канади Альберта. Її основна мета – сприяння забезпеченню якості професійної діяльності у галузі соціальної роботи та соціального обслуговування, а також заохочення соціальних працівників-практиків постійно вдосконалювати свою професійну майстерність. Це один із способів виконання Коледжем соціальних працівників та працівників соціальних служб свого мандату із захисту прав громадськості на отримання якісних послуг.

Особливість програми безперервної компетентності полягає у тому, що вона є універсальною і враховує всі відмінності багатьох галузей практики соціальної роботи. Оскільки в її основу покладено систему

самооцінювання та рефлексію власної професійної діяльності на основі складання професійного портфоліо. Метод портфоліо включає шість компонентів [3]:

1. Рефлексію та професійну самооцінку, яка передбачає перегляд етичного кодексу та стандартів практики та інших документів, що регулюють практику соціальної роботи в Канаді та провінції Альберта, а також здійснення самооцінки за технологією SAT щодо визначення своїх слабких професійних сторін та професійних інтересів.
2. Розробку плану навчання.
3. Подання навчального плану на перевірку.
4. Здійснення підвищення кваліфікації.
5. Самооцінку результатів навчального плану.
6. Подання портфоліо або записів щодо діяльності з підвищення кваліфікації.

Усі зареєстровані соціальні працівники щорічно повинні брати участь у програмах підвищення професійної компетентності для отримання дозволу на практику. Результати навчання фіксуються у порт фоліо, яке веде соціальний працівник.

У загально канадській практиці системи професійного розвитку розроблено 4 категорії практик і видів робіт (категорія А, В, С, і категорія клінічні соціальні працівники), які виконують соціальні працівники у межах своїх повноважень. Для того, щоб отримати можливість здійснювати професійну діяльність за певною категорією, соціальному працівникові необхідно набрати певну кількість кредитів та здійснити певні активності в рамках програми безперервної компетентності. Систематизація кредитів, що релевантна категоріям робіт представлена у таблиці 1 [3].

Таблиця 1– Вимоги до практики безперервної компетентності

	Супервізія	**Категорія А**	**Категорія В**	**Категорія С**	**Загальна кількість**
Працівники за основним місцем роботи	не передбачено	мінімум 10 кредитів	немає мінімуму	немає мінімуму	40 кредитів
Соціальні працівники за сумісництвом	не передбачено	мінімум 5 кредитів	немає мінімуму	немає мінімуму	20 кредитів
Неактивні соціальні працівника	не передбачено	немає мінімуму	немає мінімуму	немає мінімуму	10 кредитів (рекомендо-вано)
Клінічні соціальні працівники за основним місцем роботи	мінімум 10 кредитів	мінімум 20 кредитів	немає мінімуму	немає мінімуму	50 кредитів
Клінічні соціальні працівники за сумісництвом	мінімум 5 кредитів	мінімум 10 кредитів	немає мінімуму	немає мінімуму	35 кредитів

Неактивні клінічні соціальні працівники	0	немає мінімуму	немає мінімуму	немає мінімуму	20 кредитів

Навчальні кредити можна набрати відвідуючи сертифіковані курси в університетах або коледжах, семінари, вебінари, навчальні програми, конференції чи інші подібні заходи, які відповідають професійним інтересам.

Такий підхід до організації системи професійного розвитку сприяє тому, що соціальні працівники-практики завжди володіють сучасною інформацією щодо можливостей власної професійної діяльності, періодично здійснюють самоконтроль своїх професійних навичок, і дозволяє підвищувати престиж професії і якість надання соціальних послуг.

Отже, практика професійного розвитку соціальних працівників у провінції Канади Альберта є чітко врегульованою законодавством, професійними організаціями у галузі соціальної роботи, які мають великий вплив на практику професійної діяльності у цій і передбачає систематичну щорічну уніфіковану програму підвищення кваліфікації соціальних працівників-практиків побудовану на принципі індивідуальної освітньої траєкторії. Такий підхід до організації системи професійного розвитку соціальних працівників є індикатором якості надання соціальних послуг і створює можливості для реалізації права кожного громадянина Канади і мешканців Альберти на якісне соціальне обслуговування. Дана стаття не вичерпує усіх аспектів дослідження цієї проблеми, тому вбачаємо перспективи подальших досліджень у більш глибокому вивченні змісту, видів і практик робіт за категоріями, систематизації змісту програм безперервної компетентності у різних провінціях Канади.

Список використаних джерел

1. About ACSW [Electronic resource] : official website / Alberta College of Social Workers (ACSW). 2021. URL: https://www.acsw.ab.ca/site/about?nav=sidebar (дата звернення: 29.08.2021). Title from the screen.

2. Code of Ethics : official document of Canadian Association of Social Worker. 2021. URL: https://www.bcasw.org/wp-content/uploads/2011/09/CASW_Code-of-Ethics_e.pdf.

3. Continuing Competence Program Member Handbook : official document of Alberta College of Social Workers (ACSW). 2021. URL: https://acsw.in1touch.org/document/1949/CCP%20Member%20Handbook.pdf.

Катерина СТЕПАНЮК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ОНЛАЙН ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ»

У сучасних умовах запровадження нового змісту освіти, запровадження Концепції Нової української школи якість теоретичної та практичної підготовки педагогів розглядається як найважливіший фактор сталого розвитку країни. Це зумовлює підвищення вимог до майбутнього вчителя початкової школи та об`єктивну необхідність удосконалення його професійної підготовки.

Проблема підготовки педагогічних кадрів для початкової школи була завжди актуальною, її вирішенню присвятили низку праць педагоги В. Бондар, Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Гавриш, О. Іонова, А. Крамаренко, Л. Коваль, О. Онопрієнко, Л. Петриченко, С. Скворцова, В. Сухомлинський, І. Упатова, Л. Хомич та ін.

Особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів для початкового рівня загальної середньої освіти, у зв’язку з упровадженням Концепції Нової української школи (НУШ) та оновленого Державного стандарту початкової освіти [1].

Одне із головних завдань підготовки майбутніх учителів Нової української школи полягає у формуванні здатності організувати цілеспрямоване формування компетентностей, забезпечити інтегрованість змісту (внутрішньопредметної і міжпредметної) на основі ключових компетентностей, не шляхом механічного об’єднання предметів, а наближення змісту освіти до сенситивних періодів навчання, особливостей сприймання нової інформації тощо [2].

Так, відповідно до освітньої програми 013 Початкова освіта першого рівня вищої освіти майбутні вчителі початкової школи мають володіти знаннями, практичними навичками, прийомами навчання всіх освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (2018) та вміло використовувати їх під час вирішення педагогічних, освітньо-виховних і науково-методичних завдань у початковій школі.

Починаючи з 2020 року, у зв’язку із Всесвітньою пандемією та карантинними обмеженнями, Міністерство освіти і науки України рекомендувало закладам вищої освіти здійснювати організацію освітнього процесу дистанційно. Нові виклики часу призвели до активізації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, формуванню нової форми співпраці педагогів зі студентами з використанням онлайн інструментів.

Коротко розкриємо зміст деяких завдань, розміщених на освітній платформі Moodle для майбутніх учителів початкової школи з курсу «Методика навчання технологічної освітньої галузі» [3].

Завдання 1. Створіть інтелект-карту змістового наповнення курсу «Дизайн і технології"», користуючись сервісом coogle (https://coggle.it).

Завдання 2. Підготуйте інформацію для розробки проєкту здобувачами початкової освіти «Приховані можливості речей» з курсу «Дизайн і технології» (3 клас). Розмістіть інформаційні матеріал на віртуальній дошці Padlet (https://uk.padlet.com).

Завдання 3. Ознайомтеся з передовим педагогічним досвідом організації STEAM-освіти в початковій школі (вчительські блоги, сторінки в соціальних мережах, публікації на освітніх платформах «На урок», «Всеосвіта»). Узагальніть його в презентації, використовуючи сервіс Canva (https://www.canva.com).

Завдання 4. Розробіть правила користування ножицями на уроках з курсу «Дизайн і технології» та «Я досліджую світ» для здобувачів початкової освіти. Представте їх у вигляді інфографіки (https://www.canva.com).

Отже, в умовах карантинних обмежень самостійна робота здобувачів вищої освіти набуває специфічних особливостей та передбачає використання онлайн інструментів. Пропоновані нами завдання, є ефективними для формування професійних компетентностей та готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в НУШ в умовах аудиторних занять, дистанційного та змішаного навчання, оскільки сприяють більш осмисленому, самостійному та творчому оволодінню сервісами опосередкованої взаємодії в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/ (дата звернення: 10.11.2021).

2. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.

3. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти : кол. моногр. / за заг. ред. : Л. Коваль, А. Крамаренко. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. 365 с.

Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка,
Бердянський державний педагогічний університет

ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЙ МЕТОДИКИ CLIL У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах сьогодення все більшої актуальності набуває забезпечення сталого інноваційного розвитку України через підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального, соціального та духовного капіталу суспільства, готового до викликів майбутнього. Вагомим компонентом конкурентоспроможності фахівця вважається знання іноземної мови. У процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти значна увага приділяється врахуванню фахової специфіки при навчанні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності. Відповідно чільним завданням опанування навчальним матеріалом освітнього компоненту «Методика навчання іноземної мови» у закладах вищої освіти є пошук оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування, одним з яких окреслено впровадження в освітній процес предметно-мовного інтегрованого навчання, а саме методики CLIL, де англійська мова розглядається як засіб навчання. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання заснована на основних фундаментальних положеннях, зокрема, принципу іншомовного занурення. Здобувач вищої освіти повинен приділяти увагу не лише професійним навичкам, але, паралельно з тим, і знанням іноземних мов, англійської – у першу чергу. Саме тому методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) вважається важливим інструментом активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

У зарубіжній методиці питання іншомовного занурення на основі використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) достатньо широко вивчалося в роботах таких учених як H. Asseriga, P. Calvé, K. Clark, J. Cummins, A. Safty, D. March, M. Martin, P. Mehisto, C. Walker та ін. У вітчизняній методиці є певні досягнення щодо дослідження програм занурення та їх адаптації до умов української вищої школи. Зокрема, це питання у своїх напрацюваннях окреслювали науковці С. Кожушко, З. Корнєвої, Р. Мартинової, О. Тарнопольського та ін. Так, одним з актуальних напрямів реалізації іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як за кордоном, так і в українському освітньому просторі, є інтегрований підхід.

Методику предметно-мовного інтегрованого навчання – Content and Language Integrated Learning (CLIL) – запроваджено у 20 європейських країнах. Конструкт «CLIL» був розроблений D. March у XX столітті, який вперше описав методологічний підхід, за яким вивчення іноземної мови відбувається інтегровано. CLIL відноситься до ситуацій, коли дисципліни або їх частини вивчаються іноземною мовою з подвійною метою, а саме – вивченням змісту з одночасним вивченням іноземної мови. Мета «подвійної спрямованості» передбачає, що CLIL працює двома способами та заснована на інтегрованому міждисциплінарному підході. Сучасні освітні методики визначають CLIL як дидактичну технологію, що дозволяє формувати в здобувачів вищої освіти лінгвістичні й комунікативні компетенції нерідною для них мовою в тому освітньому контексті, у якому в них відбувається формування й розвиток загальнонавчальних знань та умінь. Дидактичний потенціал методики CLIL обґрунтував британський професор Д. Койл в теорії про чотири «К» – контент, комунікація, когнітивність, культура (в англійській термінології «4 C» – content, communication, cognition, culture) [4].

Особливістю реалізації методу CLIL у різних країнах є їх залежність від обраної моделі її імплементації. У сучасній лінгводидактиці виділяються три основні моделі CLIL: soft (language-led) – із урахуванням лінгвістичних особливостей спеціального контексту, а саме використання окремих елементів методики занурення; hard (subject-led) – забезпечує вивчення половини навчальних предметів учбового плану іноземною мовою; partial immersion – займає проміжне положення і використовується, коли деякі модулі/навчальні предмети вивчаються іноземною мовою в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи [1].

Основними шляхами інтеграції освітнього процесу є: по-перше, предметна інтеграція, яка передбачає збагачення змісту однієї дисципліни вмістом іншої і базується на основних принципах предметно-мовного інтегрованого навчання, досягається завдяки створенню міждисциплінарних педагогічних тандемів; системі підтримки навчання іноземної мови на заняттях зі спеціальних дисциплін (викладання окремих тем і курсів іноземною мовою) і, навпаки, педагогічної системи підтримки навчання професійних тем на заняттях з іноземної мови (вивчення мови в контексті певної галузі). По-друге, інтеграція методів іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, заснованих на різних видах їхньої навчально-професійної діяльності, що передбачає виконання одних і тих самих вправ в іншомовній комунікативній сфері [2].

Важливим елементом методики CLIL є «скафолдінг», тобто підтримка, опора на мовному й предметному рівнях. Це можуть бути словники, наочність, відео, інструкції до виконання завдань, глосарій до тексту, термінологічний міні-словник, таблиці й діаграми тощо. На

мовному рівні супровід і підтримка забезпечуються такими засобами як найбільш вживані слова, цільова лексика, флеш-картки, ментальні карти як спосіб організації тематичної лексики, підставні таблиці, мовні конструкції, початок речення чи запитання, речення з пропущеними словами, тексти-зразки, зразки чи шаблони відповідей та ін. [3].

Ключовими характеристиками методики предметно-мовного інтегрованого навчання є предметні знання і баланс мови та введених знань. Саме така «двовекторність» природи CLIL забезпечує особливо важливу характеристику інтегрованого навчання – розвиток навичок самонавчання та самоаналізу майбутніх педагогів.

Отже, використання стратегій методики CLIL у процесі навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи забезпечує створення багатомовного освітнього середовища, підвищує мотивацію до вивчення англійської мови, сприяє ефективному опануванню майбутньою професією і, паралельно з тим, розвиває іншомовні комунікативні вміння. Майбутні фахівці активно засвоюють значний обсяг інформації, поринаючи таким чином у природне мовленнєве освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи*. Нова українська школа.* 2017. URL: http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/ (дата звернення: 12.11.2021).

2. Інтегроване навчання як освітній пазл. *Нова українська школа.* 2017. URL: http://nus.org.ua/view/integrovane-navchannya-yakosvitnij-pazl/ (дата звернення: 12.11.2021).

3. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : кол. моногр. / під заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.

4. David Marsh. Introduction: Content and Language Integrated Learning. Oxford. 2012. 178 p.

Олена ФІЛЬ,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка,
Запорізький національний
університет

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти в Україні особливо актуальним залишається завдання підготовки педагогів вищої школи з високим рівнем професійної та особистісної культури, здатних впроваджувати новітні освітні технології, вибудовувати партнерські стосунки зі студентами й колегами на основі відкритої, гуманістичної взаємодії. Адже саме від рівня комунікативної культури як однієї з провідних професійних характеристик педагога залежить створення оптимальних міжособистісних і ділових взаємин зі студентами, відсутність конфліктів і особистісна задоволеність професією. Поряд із цим, наукові дослідження й накопичений педагогічний досвід свідчать, що виникнення цілого ряду професійних ускладнень у педагогічній діяльності пов'язана не тільки з недостатністю наукової чи методичної підготовленості викладачів, але й із труднощами у сфері професійно-педагогічного спілкування, а саме: несформованістю професійної комунікативної культури й недостатнім володінням основами педагогічної комунікації.

Саме цим зумовлюється наш вибір теми публікації, метою якої є висвітлення шляхів формування комунікативної культури в майбутніх викладачів вищих навчальних закладів у рамках курсу «Педагогіка спілкування» в Запорізькому національному університеті.

Питання сутності комунікативної культури та специфіки її формування розглядаються у психолого-педагогічній літературі в різних аспектах і представлені в дослідженнях І. Зарецької, Г. Локарєвої, Г. Максимової, Н. Пихтіної, Є. Сисоєвої та ін.

Підсумовуючи різні точки зору на сутність цього поняття, ми обрали за робоче визначення комунікативної культури педагога як системи знань, професійних комунікативних умінь та відповідних комунікативних якостей, що сприяють ефективності процесу професійного педагогічного спілкування.

Слід наголосити на тому, що мовленнєві уміння, здатність до ефективної педагогічної взаємодії не виникають спонтанно, а вимагають ретельної цілеспрямованої підготовки та особистої рефлексії педагога вищої школи, що безперечно висуває певні завдання перед системою фахової підготовки майбутніх викладачів. Одним зі шляхів розвитку комунікативної культури педагога вишу є впровадження в навчальний

процес професійної підготовки студентів магістратури курсу «Педагогіка спілкування».

Прогнозованим результатом опанування дисципліни є сформовані в студентів уміння володіти вербальними та невербальними засобами спілкування; користуватися різними стилями професійного педагогічного спілкування; реалізовувати принципи професійного спілкування у викладацькій роботі; долати бар'єри та ускладнення в професійному спілкуванні педагога вищої школи; володіти засобами професійного вирішення конфліктних ситуацій; управляти своїм емоційним станом та емоційним станом студентів; встановлювати сприятливий соціально-психологічний клімат як основу для ефективної педагогічної комунікації.

Одним із ефективних шляхів формування комунікативної культури студентів у рамках курсу стало виконання ними індивідуальної самостійної роботи, що полягала у створенні комунікативної професіограми педагога вищої школи. Комунікативна професіограма представляє собою якомога більш повний опис особливостей і системи вимог до професійного спілкування педагога вишу, розкриває його зміст.

Робота передбачала можливість індивідуального чи групового виконання (у групах із 2–3-ох осіб) і складалася з п'яти частин.

1. Визначення обов'язкових компонентів професіограми: професійно-діяльнісного (наявність необхідних знань і здібностей, сформованість професійних умінь і навичок педагогічного спілкування); індивідуально-особистісного (сформованість особистісних якостей, психічних процесів тощо, необхідних для ефективного педагогічного спілкування).

2. Створення колажу, що візуально представлятиме описані компоненти професіограми.

3. Самоаналіз за визначеними компонентами з використанням психодіагностичних методик (орієнтовно 5–7 методик) і самоспостереження.

4. Аналіз отриманих результатів і формулювання висновків.

5. Презентація розробленого «портрету» на практичному занятті.

Аналіз виконаного студентами магістратури індивідуального завдання дав нам змогу визначити найбільш типові складові комунікативної професіограми викладача вищого навчального закладу. Так, до професійно-діяльнісного компоненту студентами були включені такі складники (знання, вміння та здібності): знання засобів професійного педагогічного спілкування та вміння ними користуватися; знання професійного мовного етикету та володіння ним; уміння формулювати цілі та завдання спілкування зі студентами; уміння задавати питання та професійно на них відповідати; володіння навичками ділового спілкування та вміння управляти ними в залежності від поставлених цілей; уміння аналізувати, попереджати й вирішувати

конфліктні ситуації; уміння вести бесіду, полеміку, дискусію, суперечку, співбесіду, ділову ромову, диспут, круглий стіл, переговори, скеровуючи їх на рішення прогнозованого, позитивного та мотивованого результату; володіння технікою та логікою мислення; володіння відповідними мовленнєвими структурами та лексичними одиницями, які впливають та емоційно-експресивний стан студента;

Індивідуально-особистісний компонент, на думку студентів, складають такі особистісні якості: ввічливість і терпимість; повага (прояв поваги до студентів у процесі професійного спілкування); стриманість, врівноваженість (володіння собою, вміння керувати емоціями та організовувати рівне, спокійне спілкування без проявів роздратування, гострого тону тощо); доброзичливість, привітність у спілкуванні зі студентами; довіра, відкритість; оптимізм; внутрішня енергія; впевненість у собі, яка поєднуються з високим рівнем контролю; справедливість, організаторські вміння та навички; педагогічний такт, який підказує фахівцю найбільш делікатну лінію поведінки; емпатія (здатність до співпереживання); рефлексія (усвідомлення педагогом того, як він сприймається партнером по спілкуванню).

Отже, ми вважаємо, що розроблений нами курс «Педагогіка спілкування» є важливим шляхом формування комунікативної культури майбутнього педагога вищої школи. У процесі його вивчення студенти мають можливість поєднати засвоєння фахово-необхідних знань із формуванням умінь та розвитком професійно важливих якостей. Перспективною, на наш погляд, є також розробка та впровадження в освітню практику програм підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів з метою розвитку їхньої комунікативної культури.

Список використаних джерел

1. Ковальчук І. В. Психологічний аналіз комунікативної культури як якісної характеристики особистості. *Збірник наукових праць: Психологічні науки*, 2012. Том 2. Вип. 8. С. 148–154.

2. Чмут Т., Чайка Г. Вербальні засоби спілкування та мовленнєвий. *Етика ділового спілкування*. Київ : Знання, 2002. С. 107–117.

Лада ЧЕМОНІНА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Останні два роки внесли ряд коректив в організацію освітнього процесу як за кордоном, так і в нашій країні. В умовах пандемії особливої актуальності набуло питання дистанційної освіти, упровадження якої передбачає цифрову грамотність учителів. На важливість зазначеної проблеми вказують кілька факторів. Так, Європейський Союз визначив цифрову грамотність однією з восьми ключових компетентностей, що забезпечують повноцінні життя та діяльність сучасної людини. У чинних документах Міністерства освіти і науки України зазначено: інформаційно-цифрова компетентність є однією з ключових компетентностей, притаманних і фахівцю, і здобувачу освіти.

Сутність поняття *цифрова грамотність* у своїх працях висвітлили такі дослідники, як-от: В. Грицина, Я.Дейк, Б. Веллмен, С. Мерфі, С. Скотт та ін. Узагальнюючи погляди названих вище науковців, цифровою грамотністю можна вважати здатність особистості безпечно, ефективно й усвідомлено користуватися цифровими технологіями з метою спілкування, навчання та здійснення професійної діяльності, що вимагає сформованості ряду компетенцій [3].

Нам імпонує позиція І. Бородкіної та Г. Бородкіна щодо групування складників цифрової грамотності сучасної людини, а саме: медіа-грамотність, інформаційна грамотність, ІКТ-грамотність, комунікації і співпраця, цифрові стипендії, навички навчання, кар'єра і стиль управління, а також критичне мислення [1].

Наразі в нашій державі вже зроблено певні кроки щодо активізації процесу навчання цифрової грамотності учителів ЗЗСО, зокрема фахівців у галузі початкової освіти. Так, Урядом ініційовано створення й запровадження Національної програми цифрової грамотності «Дія. Цифрова освіта». На цьому ж порталі розміщено тест «Цифрограм для вчителів», що є результатом співпраці МОН України та Міністерства цифрової трансформації України, який дозволить кожному вчителю визначити власний рівень цифрової грамотності.

Належну увагу приділено і цифровій освіті майбутніх учителів початкової школи. Сьогодні освітньо-професійними програмами підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності *013 Початкова освіта* обов'язково передбачено викладання курсів, що ознайомлюють студентів із сучасними інформаційними технологіями й основами медіаосвіти та медіаграмотності. У результаті такого підходу

бакалаври дізнаються про те, як шукати та зберігати інформацію, ефективно провести урок чи позакласний захід в умовах дистанційного навчання, використовувати безкоштовні онлайн-інструменти, організувати групову роботу, автоматично оцінювати виконані здобувачами освіти завдання тощо, тобто мають можливість набути необхідних компетентностей, що дозволить їм стати конкурентоспроможними фахівцями на ринку праці, набувати освіту безперервно, створювати для себе й інших безпечні умови щодо користування онлайн-ресурсами [3].

Список використаних джерел

1. Бородкіна І. Л., Бородкін Г. О. Цифрова грамотність як фактор реформування вищої школи. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/8/87.pdf (дата звернення: 15.10.2021).

2. Грицина В. Цифрова грамотність: що це і навіщо вона українцям. URL: https://pingvin.pro/blogy/thoughts/tsyfrova-gramotnist-shho-tse-i-navishho-ukrayintsyam.html (дата звернення: 18.10.2021).

3. Scott, C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, no. 15]. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf (дата звернення: 15.10.2021).

Катерина ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук,
професорка, Маріупольський
державний університет,
Лілія МАКАРЕНКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцента, Маріупольський державний
університет

БУДІВЕЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Гра для дитини є активною формою пізнання навколишнього світу і наступного відображення праці й повсякденної поведінки близьких їй людей. Єдиним спонуканням дитини на гру, є нестримне прагнення до активної участі в житті та праці дорослих, з їх практичними діями і відносинами. Гра має відповідний зміст і власні засоби його реалізації, у результаті чого відбувається її головний, провідний сенс. У грі дитина

опановує знання про людей, їх дії та взаємини. Вона прагне повторювати їх в образах, мові, емоціях і взаєминах.

Спостереження за поведінкою дітей свідчить, що накопичення способів дій з предметами (іграшками) та взаємодій дорослих у певних життєвих обставинах стають для дитини зразком поведінки. Поступово в дитини накопичується досвід рольових та реальних взаємин з дорослими й однолітками.

У психолого-педагогічній літературі в якості структурних компонентів рольової гри виділяють: уявну ситуацію (тему), сюжет, роль, ігрові дії та реальні взаємини між її учасниками. Ці компоненти характеризуються, зокрема, функціональною взаємозумовленістю, тобто виступають не автономно, а в обов'язковому взаємозв'язку і взаємодії. Ігри старших дошкільників дітей з будівельним матеріалом, як правило є сюжетно-рольовими, в них діти виконують такі дії, які відповідають їх інтелектуальним та соціальним потребам.

Науковці (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Бурова та ін.) доводять тісний зв'язок ігрової дії і уявної ситуації. Так, Л. Виготський надавав велике значення виникненню уявної ситуації для подальшого розвитку гри. Він вказував, що трактуючи цю подію, як появу «ігрового сенсу», як фактор переходу до дії на «знаннєвому полі». На думку Д. Ельконіна, К. Карасьової, В. Шашиної уявна ситуація, перетворюючи предметну діяльність дитини, оформлює її в гру. Сюжетно-рольова, у тому числі будівельна, гра стає засобом соціалізації тоді, коли в ній з'являються сюжет, роль, коли виникають взаємини. При цьому автори наголошують, що ігрові дії в дітей старшого дошкільного віку починають скорочуватися і узагальнюватися, знижується значення матеріальної опори, що сприяє переносу їх на нові предмети і в нові ситуації.

Хоча проблема розвитку дитини в сюжетно-рольових іграх з будівельним матеріалом отримала значне місце в дослідженнях (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Давідчук, К. Карасьова, З. Ліштван, В. Нечаєва, С. Новосьолова, Л. Парамонова та ін.), але й дотепер є потреба подальшого вивчення особливостей педагогічного керівництва цими іграми в контексті соціалізації дитини. На практичну значущість цього питання вказують багато авторів, констатуючи, що в дошкільному закладі гра або пускається на самоплив, або неприпустимо регламентується. У практиці дошкільних установ вихователям часто бракує знань про те, як правильно керувати взаєминами дітей у грі. Нерідко вони спираються на свою інтуїцію, свій досвід і часто роблять помилки (А. Бурова).

Стосунки між дітьми, що граються, вплетено в ігрову ситуацію, причому для дитини важливіше сам процес гри, а не результат. У будівельних іграх дітей моделюються та закріплюються різні, але взаємопов'язані ігрові та реальні взаємини, які залежать від змісту та логіки ігрових дій. Під час керівництва цим процесом, як засвідчив наш

досвід, важливим було створення позитивної атмосфери, що спонукало дітей до спілкування, тобто важливим було створення емоційного мікроклімату, прийомами, які забезпечували таку ситуацію, були заспокійливі або підбадьорювальні звернення до дитини, збереження педагогом рівних, доброзичливих взаємин між дітьми, які граються, максимально позитивне оцінювання їхніх дій: підтримка, схвалення тощо.

Дитячу гру ми пов'язували з реалізацією різних мотивів, таких як захоплення реальними діями емоційно-значущого дорослого, діями однолітків, персонажів художніх творів через прийняття ролі й створення ситуації для спілкування.

Будівельні дії, як правило, виникають на перших етапах розвитку рольової гри, а іноді за допомогою пропозицій вихователя, який пропонував дітям відповідні атрибути, сюжетні іграшки, з якими вони вже виконували відповідні засвоєні раніше дії. Причому прийняття ролі стає можливим завдяки емоційному ставленню дитини до обігравання іграшки, або відтворення конкретної ситуації. Ми часто бачили, що роль для дитини – це не завжди конкретна особа, взята з життя. Частіше дитина не усвідомлено створює рольовий образ з численних спостережень, при цьому вона перетворює і доповнює їх.

Створення ігрової ситуації та прийняття дитиною відповідної ролі розглядалося нами як особливе утворення реалізації сюжету гри. Роль спонукала дитину до здійснення взаємин, характерних для діючих осіб, заданих сюжетом. Дитина як би «приміряє» до себе дії іншої людини і реалізує їх особливими ігровими засобами. Тобто, виконуючи роль, дитина творчо підходить до цього процесу. Одну й ту саму роль різні діти по різному наповнюють рольовим змістом.

Таким чином, характеризуючи будівельну гру з точки зору взаємин між її учасниками, можна вважати, що вона є середовищем соціалізації дітей старшого дошкільного віку, поєднуючи в собі ігрові та реальні дії.

У грі дитина, як вважав Л. Виготський, завжди вище свого «середнього віку», вище своєї повсякденної поведінки. У грі дитина стає якби «на голову вище самого себе». У конденсованому вигляді гра має у собі усі тенденції розвитку. У грі дії дитини відображаються в уявній ситуації, де створюються умови для розвитку вольових мотивів.

Особливе місце в цьому плані займають будівельно-конструктивні ігри, оскільки крім певних знань, моторних, сенсорних навичок, моральних, вольових якостей, вони потребують активної роботи дитячої уяви, нешаблонного мислення, уміння знаходити оригінальні рішення, ініціативно діяти в незвичних ситуаціях. Саме такі ігри Б. Нікітін називав розвиваючими.

Організовуючи дослідження, ми впроваджували в освітній процес методичні розробки В. Нечаєвої, Б. Нікітіна, Л. Парамонової та ін. При цьому ми бачили, що в цих іграх діти відображають навколишній

предметний світ завдяки власним уявленням. Самостійно зводячи споруди, обігруючи їх, діти об'єднувалися у спільній діяльності, накопичували навички колективного обговорення дій. На жаль, саме цього в дітей часто бракує.

Соціальний характер таких ігор виявляється в здатності до спільного задуму, його реалізації, комбінуванні своїх знань і дій, у щирій передачі думок і почуттів партнерові грі, у здатності до створення образу, продумування і наповнення його відповідним змістом.

Здатність до створення колективного задуму залежить від накопичення дитиною знань, умінь, а головне від досвіду реалізації цих знань. Специфіка спільних дій в іграх з будівельним матеріалом полягає в накопиченні дитиною власного досвіду й, перш за все, позитивно-емоційного сприйняття партнерів у грі. Ми бачили, що від того, наскільки діти позитивно сприймають пізнавальну інформацію, героїв літературно-художніх творів, як глибоко усвідомлюють ідею твору, залежить багатство їх задуму, який реалізується в пошуках засобів його найкращого втілення.

Наші дані багато в чому співпадають з даними А. Бурової, А. Карасьової, Е. Литвинової та ін., які доводять, що діти старшого дошкільного віку відображають не тільки зовнішні характеристики діяльності, але й переживання та взаємини людей. Рольова поведінка, виступає як синтезована форма прояву соціальної здатності дітей і не лише в грі, але і в реальних взаєминах. У результаті прагнення до адекватного здійснення ролі, в уяві дитини об'єднується, а в рольовій поведінці одночасно виявляється, індивідуальний досвід дитини, чуттєво-емоційне відображення цього досвіду, а також зовні регламентовані атрибутивно-комунікативні вимоги до рольової поведінки. Рольова поведінка дитини в сюжетно-рольовій грі з будівельним матеріалом завжди передбачає взаємини, які є основою спільної діяльності.

Список використаних джерел

1. Карасьова К. В., Піроженко Т. О. Самодіяльні ігри дитини. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.

2. Шашина В. П. Методика игрового общения. Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. 288 с.

3. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 256 с.

4. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2007. 20 с.

Юлія КУШНІР,
асистентка кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації, Бердянський державний педагогічний університет,
Анна ДЕРНОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичної культури, спорту та здоров'я людини, Бердянський державний педагогічний університет

МЕТОДИ ОБСТЕЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ДІЯЛЬНОСТІ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЛЮДИНИ У ФІЗИЧНІЙ ТЕРАПІЇ

В умовах сьогодення все більшої актуальності набуває процес обстеження, який виступає невід'ємною складовою фізичної терапії. Адже ретельне обстеження хворого і встановлення його реабілітаційного діагнозу є підґрунтям побудови програми реабілітації. Концепти «ціль фізичної реабілітації» та «методи фізичної реабілітації» широко застосовують в сучасній медицині протягом тривалого часу, однак їх визначенню саме в спеціальній літературі приділено недостатньо уваги. Фахівці часто використовують їх довільно, як синоніми.

Так, аналіз досліджень сучасних науковців Ю. Борецького, Л. Вакуленко, А. Герцик, В. Клапчук, О. Тиравської та ін. дає змогу стверджувати, що методи обстеження порушень діяльності опорно-рухового апарату людини в фізичній терапії були предметом їх розвідок та вивчалася різноаспектно. У світлі зазначеного виникає потреба здійснити більш детальний інформаційний опис методів обстеження порушень діяльності опорно-рухового апарату людини в фізичній терапії.

Загальновідомо, що обстеження є першою та невід'ємною складовою фізичної терапії і передбачає визначення виду й обсягу, величини рухових порушень. У теорії та практиці фізичної терапії значного поширення набула така структура обстеження пацієнта: спостереження (фізичний терапевт візуально оцінює ймовірні порушення); суб'єктивне оцінювання (фізичний терапевт опитує пацієнта); об'єктивне оцінювання (фізичний терапевт виконує тести та вимірювання). Розглянемо їх більш детально.

1. Спостереження – метод збору фізичним терапевтом інформації про ймовірні порушення в пацієнта, пошук їх причин виникнення та можливихшляхів їх ліквідації. Цей метод потребує значного професійного досвіду та сформованого клінічного мислення фахівця. Об'єктами спостереження фізичного терапевта є рухова активність пацієнта та

особливості будови його тіла як показники фізичного стану. Формами спостереження є: неформальне та формальне спостереження.

Спостереження слід розпочинати з першого моменту, коли пацієнт рухається невимушено (неформальне спостереження). Варто звернути увагу на те, як пацієнт зайшов, зачинив двері, роздягнувся, сів на крісло. Оцінюючи спосіб руху, слід звертати увагу на симетрію, бажання рухатися, компенсаторні або індивідуальні рухи, координацію, рівновагу, функціональний рівень, рівень самостійності, чинники ризику, поставу, міміку.

При формальному спостереженні фізичний терапевт інформує пацієнта про ціль спостереження та просить виконати певний рух або прийняти визначене положення для виявлення та оцінювання розміру і пропорцій м'язів, набряків, складок, рубців, кольору шкіри. Для огляду обстежувану ділянку необхідно звільнити від одягу.

2. Опитування – метод збору інформації в пацієнта про його фізичний стан, що дає змогу фахівцеві сформувати попередню версію рухового порушення та на її основі скласти неформальний план подальшого обстеження. На цьому етапі важливо налагодити комунікацію між фізичним терапевтом і пацієнтом, створити атмосферу довіри та співпраці [1].

Опитування пацієнта доцільно виконувати за певним алгоритмом з використанням відкритих та закритих питань, насамперед занотовують загальну інформацію про пацієнта, зокрема вік, професію, основний та супутні медичні діагнози, час встановлення, дату госпіталізації. Далі чітко записують скарги пацієнта, які стосуються рухової сфери і пов'язані з основним діагнозом. Фізичний терапевт з'ясовує та записує тривалість симптомів, перебіг попереднього лікування та фізичної терапії, їх результати.

Фізичний терапевт повинен зібрати дані щодо супутніх захворювань пацієнта, які спричиняють додаткові скарги та ймовірні ускладнення під час виконання заходів фізичної терапії, наприклад:

– захворювання серцево-судинної та дихальної систем знижують здатність витримувати фізичні навантаження для розвитку сили та витривалості;

– діабет негативно впливає на загоєння і здатність витримувати фізичнінавантаження;

– остеопороз збільшує ризик переломів під час падінь, імовірність якихзростає з віком та при порушеннях ходьби;

– сенсорні порушення збільшують ризик травм при падіннях;

– когнітивні порушення ускладнюють формування мотивації та виконаннявказівок фахівця.

3. Тестування та вимірювання – це є третя частина обстеження, яка є продовженням збору об'єктивної інформації про пацієнта та полягає у послідовному виконанні тестів і вимірювань, які проводить фізичний

терапевт. Ціль – описати рухові порушення та локалізувати структури, які їх спричиняють [3; 4].

Для об'єктивного оцінювання необхідно використовувати стандартні методи обстеження, придатні для клінічного застосування: антропометрія, виконання активних і пасивних рухів, гоніометрія, суглобова гра, мануальне м'язове тестування, ізометричне напруження м'язів, динамометрія, пальпація, шкала болю, функціональні тести.

Під час обстеження фізичному терапевту варто діяти в такій послідовності:

1. Візуально оцінити активний (самостійний) рух пацієнта для локалізації проблеми на рівні суглоба або сегмента та одночасного оцінювання амплітудий сили (скорочувальних та інертних структур).

2. Виконати пасивний (без допомоги) рух сегментом пацієнта для оцінювання амплітуди та стану інертних структур; якщо виникає біль або обмеження під час пасивного руху, то проблема в інертних структурах (але слід пам'ятати про розтягування м'яких тканин та м'язів-антагоністів).

3. Якщо виникає опір рухові або проявляється обмеження амплітуди, фізичний терапевт повинен виконати таке:

– обстежити «кінцеве відчуття» для визначення типу контрактури і структури, що обмежує рух;

– виконати «суглобову гру»;

– виміряти амплітуду пасивного та активного рухів за допомогою гоніометра або стрічки.

4. Виконати тести з опором для тестування скорочувальних структур:

– ізометричне напруження м'язів для виявлення м'язової слабкості та болю у скорочувальних структурах;

– мануальне м'язове тестування (ММТ) для оцінювання м'язової сили по всій амплітуді руху.

5. Виконати спеціальне тестування зв'язок для виявлення болю абонадмірної рухливості порівняно з протилежною стороною.

6. Виконати пальпацію для точної локалізації ушкодженої структури.

7. Для оцінювання функціональних можливостей пацієнта можуть бути застосовані відповідні таблиці та шкали На основі знань медичної патології фізичний терапевт аналізує всі отримані результати спостереження, опитування, тестування та вимірювання і формулює реабілітаційний діагноз.

У фізичній терапії цілі поділяють на коротко- та довготермінові [4]. Останні потребують понад три тижні для досягнення. Успіх у досягненні цілей залежить від їх формулювання. Фахівці рекомендуютьвизнати цілі фізичної терапії у SMART-форматі:

Specific – конкретні (що, чому і як ви збираєтеся це зробити);

Measurable – вимірні (доказ того, що мета буде досягнута);

Attainable – досяжні (ціль повинна бути складною, але досяжною);

Relevant – відповідні (ціль повинна бути мірилом результатів, а не діяльності);

Time-bound – визначені у часі (ціль повинна бути досягнута у визначенийтермін).

Критерій «Конкретність» цілі полягає в чіткому та зрозумілому формулюванні, яке не допускає різного трактування учасниками реабілітаційного процесу. Конкретність цілі забезпечує її індивідуальність [2]. Цільможна вважати конкретною, якщо вона містить відповідь на запитання «Що треба зробити?».

Для критерію «вимірності» цілі її необхідно описувати цифрами:

– біль – бали (візуальна аналогова шкала болю);

– амплітуда руху в суглобі – градуси;

– сила м'язів − кілограми або бали за ММТ (мануальним м'язовим тестуванням);

– обхвати сегментів тіла − сантиметри;

показники функціональних тестів – бали.

Ціль можна вважати вимірною, якщо вона містить відповідь на запитання «Скільки?».

Критерій «Досяжність» цілі пов'язана з реабілітаційним прогнозом. Її варто описати у двох аспектах: теоретичному та практичному.

Теоретична можливість досягнення цілі − це відповідь на запитання: чи можливо це взагалі? Відповідь ґрунтується на основі лікарського прогнозу і залежить від клінічного діагнозу, тривалості захворювання, його перебігу та ефективності попередніх лікувально-реабілітаційних заходів. Це інформація,що надходить у систему фізичної терапії від лікаря.

Теоретичний аспект досяжності також визначається можливостями сучасних технологій фізичної терапії та ресурсами, якими розпоряджається фізичний терапевт. Якщо кінцевою ціллю (метою) є повернення пацієнта до діяльності, яка вимагає дуже високого рівня рухових функцій, то необхідно залучати додаткові ресурси. Прикладами є реабілітація військових, рятувальників, спортсменів. Завданням фізичного терапевта є відновлення рухових функцій до рівня, достатнього для початку загальної та спеціальної фізичної підготовки. Надалі заходи фізичної терапії можна поєднувати з тренуванням професійних навичок [1; 2].

Практична можливість досягнення цілі – це відповідь на запитання: чи зможе досягнути цілі конкретна особа? Отож практичний аспект досяжності більше стосується ресурсів пацієнта та його реабілітаційного потенціалу.

Критерій «відповідності» полягає в підпорядкуванні цілей меті фізичної терапії та їх узгодженні зі стратегічними цілями лікувально-

реабілітаційного процесу. Фізичний терапевт повинен чітко усвідомлювати значення кожної визначеної цілі для швидкого й повного відновлення функцій пацієнта. Якщо досягнення цілі не пришвидшить досягнення мети терапії, то таку ціль не можна вважати відповідною. Ціль вважається відповідною, якщо дає змогу відповісти на запитання «У який спосіб досягнення цілі наближає мету?».

Критерій «визначеність у часі» стосується часу як ресурсу фізичної терапії та передбачає встановлення конкретних термінів досягнення або часових рамок. Перевищення ліміту часу свідчить про недосягнення цілі. Унаслідок цього виникне низка проблем, які погіршують реабілітаційний прогноз: зростає потреба в ресурсах; порушення, які на початку фізичної терапії були функціональними, можуть перейти у незворотні структурні зміни, і визначена ціль стане недосяжною; пацієнт втрачає мотивацію. Ціль вважається визначеною у часі, якщо містить відповідь на запитання «Коли буде досягнута?» [3; 4].

Таким чином, у процесі нашого дослідження було розкрито особливості основних методів обстеження порушень діяльності опорно-рухового апарату людини в фізичній терапії та охарактеризовано їх як найбільш доступні, інформативні та не потребують спеціального обладнання. З'ясовано, що реабілітаційне обстеження включає спостереження й опитування; тестування й вимірювання, аналіз зібраних даних.

Список використаних джерел

1. Герцик А. Створення програм фізичної реабілітації/терапії при порушеннях діяльності опорно-рухового апарата. *Слобожанський науково-спортивний вісник.* 2016. № 6. С. 37–45.

2. Герцик А., Тиравська О. Обстеження як функціональна підсистема фізичної реабілітації/терапії при порушеннях діяльності опорно-рухового апарату. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*.*Фізичне виховання спорт.* 2016. № 22. С. 65–73.

3. Герцик А., Тиравська О., Борецький Ю. Інформаційний опис системи фізичної реабілітації при порушеннях діяльності опорно-рухового апарату. *Фізична активність, здоров'я і спорт.* 2016. № 2(24). С. 54–62.

4. Основи реабілітації, фізичної терапії, ерготерапії : навч. посіб. / за заг. ред. Л. Вакуленко, В. Клапчука. Тернопіль : ТДМУ, 2019. 372 с.

Георгій ГОЛЕНДЯЄВ,
викладач інформатики,
Слобожанський ліцей
Слобожанської селищної ради

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАНЯТЬ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ ҐАДЖЕТІВ

Сучаний розвиток нових інформаційних технологій та ґаджетів і впровадження їх у всьому світі наклали відбиток на розвиток особистості сучасної дитини. Наразі суспільство переживає швидкі й конструктивні зміни в структурі та галузях діяльності суспільства. Суть цих змін криється в нових способах створення, зберігання, передачі й використання інформації.

Ми перебуваємо в стані переходу від індустріального віку до інформаційного. Це означає, що все більше людей частіше зіштовхується з необхідністю обробки інформації, обсяг якої поступово зростає. Більшість сучасних дітей мають комп’ютери, телефони, гаджети, тому стає зрозумілим застосування інформаційно-комунікативних технологій у загальноосвітніх начальних закладах. Інтерес дитини, потреба в навчанні комп’ютерної грамотності дають вчителям багато варіантів подачі навчальної інформації, можливостей зацікавлювати учнів, створювати умови для їхньої продуктивної праці.

Усі аспекти застосування методик комп’ютерних технологій в початковій школі висвітлені в працях:, О. Коршунова, В. Ходакова, Г. Ломаковської, М. Дарманського, Н. Морзе, Н. Олефіренко, М. Корнієнко, О. Співаковського, О. Шиман та ін.

Доведено, що комп’ютер дозволяє підсилити мотивацію учня.

Комп’ютерна грамотність – це здатність використовувати електронно-процесорну техніку з метою зберігання, обробки й використання інформації. Комп’ютерна грамотність містить три основні компоненти: знання теоретичних засад і розуміння принципів дії комп’ютерної техніки; сформованість операційних навичок і вмінь кодувати, уводити й обробляти дані; володіння мовами програмування [1].

Зміст і використання комп’ютерної грамотності молодших школярів включає такі основні компоненти: первинні відомості про поняття інформації та методи її використання; про основні складові частини ПК та їх призначення; поняття про алгоритм, методи його описання; поняття про значення і місце обчислювальної техніки в різних галузях людської діяльності; початкові вміння та навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями; поняття про програмне забезпечення ПК; сутність алгоритмізації та програмування [2].

Ураховуючи психолого-педагогічні проблеми формування комп’ютерної грамотності, учені підкреслюють необхідність звертання до дидактичних принципів навчання в процесі побудови планів-конспектів уроків (доступність, системність, послідовність та ін.).

Не тільки новизна роботи з комп’ютером, що сама по собі сприяє підвищенню інтересу до навчання, але й можливість регулювати навчальні завдання за ступенем складності, заохочувати школярів до правильних рішень тощо, позитивно позначаються на мотивації. Для роботи учнів із комп’ютером, ґаджетом використовують програми з наявного в школі навчального програмного забезпечення та середовища, які адаптовані для навчання дітей молодшого шкільного віку, зокрема: операційна система; програми, спрямовані на розвиток логічного та критичного мислення; комп’ютерні програми з підтримки вивчення математики; клавіатурний тренажер; тренажер мишки; графічний редактор тощо [3].

Використовуючи ППЗ, можна відокремлити такі види діяльності з ним: демонстрацію – за допомогою екрану пред’являються різні навчальні елементи, наприклад, з математики. При цьому під час праці на комп'ютер, учні спостерігають за навчальними діями та відтворюють їх традиційним способом. ППЗ призначено для поурочного застосування в початковій школі згідно з чинними навчальними програмами, затвердженими Міністерством освіти та науки України [4].

Уроки за підтримкою комп'ютерних ґаджетів є ефективними в навчально-виховному процесі. Комп'ютерні технології допомагають дітям краще збагнути недоліки, висвітлюють слабкі ланки педагогічної системи, зумовлюють шляхи їхньої ліквідації. Усе це робить шкільні комп'ютери потужним засобами оновлення навчального процесу в школі І ступеня.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.

2. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. Київ : ВНУ, 2007. 352 с.

3. Смирнова-Трибульська Є. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності вчителя : посіб. для вчителя. Херсон : Айлант, 2007. 560 с.

4. Шиман О. І. Використання сучасних інформаційних технологій : навч.-метод. посіб. 2-ге вид., допов. і перероб. Запоріжжя : Просвіта, 2012. 238 с.

Лілія БЕЖЕНАРЬ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Ірина БАРБАШОВА,
докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Початок навчання в школі – визначний момент у житті дитини. Він кардинально змінює весь спосіб її буття. Безпечне й безтурботне середовище, властиве дошкіллю, замінюється світом, наповненим новими вимогами, обов'язками, обмеженнями.

У цей період життя змінюється психологічний портрет дитини, перетворюються його особистість, пізнавальні та розумові можливості, сфера емоцій і переживань, коло інтересів. У біологічному аспекті молодші школярі переживають період другого округлення: у них, у порівнянні з попереднім віком, уповільнюється зріст і значно збільшується вага. Здійснюється інтенсивний розвиток м'язової системи. Із розвитком дрібних м'язів кисті заявляється здатність виконувати найрізноманітніші рухи, завдяки чому дитина оволодіває навичками письма. Зростає сила м'язів, усі тканини дитячого організму зростають. Удосконалюється нервова система, інтенсивно розвиваються функції великих півкуль головного мозку, зростає аналітична й синтетична функції кори. Вага мозку в молодшому шкільному віці майже досягає ваги мозку дорослої людини і збільшується в середньому до 1400 г.

Розвивається психіка дитини. Зміцнюється співвідношення процесів збудження й гальмування. Процеси гальмування стають більш виразними, але все ще переважають процеси збудження, тому молодші школярі надто збудливі. Збільшується точність функціонування органів відчуття. У порівнянні з передшкільним віком зорові відчуття стають ефективнішими на 50%, колірні зорові – на 45%, м'язово-суглобні відчуття – на 50%.

Пізнавальна діяльність молодших школярів здійснюється переважно в процесі навчання. Важливе значення має й розширення сфери спілкування. Швидкоплинний розвиток, багато нових якостей, які необхідно сформувати або розвинути в школярів, змушують педагогів здійснювати спеціально організовані дидактичні впливи на пізнавальну діяльність учнів.

Пізнавальними процесами, які потребують цілеспрямованого вдосконалення в цьому віці є: сприймання, увага, уява, мислення, мовлення та пам'ять.

Сприймання молодших школярів характеризується нетривалістю й неорганізованістю та, разом із тим, гостротою й свіжістю, а також надзвичайною цікавістю. Слабка диференційованість сприймання частково компенсуються яскраво вираженою емоційністю. Зважаючи на це, досвідчені вчителі привчають школярів цілеспрямовано слухати й дивитись, розвивати спостережливість. Отримання першого ступеня шкільної освіти завершується тим, що сприймання, будучи особливою цілеспрямованою діяльністю, ускладнюється й поглиблюється, стає більш аналітичним, диференційованим, набуває організованого характеру. Відповідно до того, як діти сприймають навчальну інформацію, їх умовно можна поділити на три типи: дитина, орієнтована на зір ("глядач", "візуал"); дитина, орієнтована на слух ("слухач", "аудіал"); кінестетично орієнтована дитина ("діяч", "кінестетик").

Увага молодших школярів мимовільна, недостатньо стійка, обмежена за обсягом. Тому весь процес навчання й виховання учня початкової школи підпорядкований вихованню культури уваги. Шкільне життя вимагає від дитини постійних вправ із формування довільної уваги, вольових зусиль для зосередження. Довільна увага розвивається разом з іншими функціями і, перш за все, з мотивацією навчання, почуттям відповідальності за успіхи в навчальній діяльності. Тому для концентрації дітям потрібна зовнішня допомога (часта зміна завдань, цікаві ілюстрації, звукові сигнали, ігрові ситуації тощо). Відволікання в дітей на уроках досить високе, проте контролювати свої дії (наприклад, перевірити наявність помилок в написаному) вони ще вміють погано. Натомість *уява* в учнів початкової школи є досить розвинутою та має не лише відтворювальний, а і творчий характер.

Мислення молодших школярів розвивається від емоційно-образного до абстрактно-логічного. У першокласників такий процес переважно характеризується конкретністю та спирається на наочні образи й уявлення. "Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі", – писав Костянтин УШИНСЬКИЙ, закликаючи педагогів, батьків ураховувати ці особливості дитячого мислення.

Мислення дітей розвивається нерозривно з їхньою *мовою*. Словниковий запас нинішніх четвертокласників налічує приблизно 3500–4000 слів. Вплив шкільного навчання виявляється не лише в тому, що значно збагачується словниковий запас дитини, але й у набутті надзвичайно важливого уміння усно й письмово викладати свої думки.

Велике значення в пізнавальній діяльності молодшого школяра має *пам'ять.* Природні можливості учня досить великі: його мозок має таку пластичність, яка дозволяє легко запам'ятовувати значний за обсягом матеріал. Його пам'ять має переважно наочно-образний характер.

Безпомилково запам’ятовується матеріал цікавий, конкретний, яскравий. Однак, школярі часто не в змозі розпорядитися своєю пам’яттю, підпорядковувати її завданням навчання. Значних зусиль докладають учителі для того, щоб виробити в дітей уміння самоконтролю при заучуванні, навичок самоперевірки та раціональної організації навчальної праці.

Становлення особистості молодшого школяра здійснюється під впливом нових взаємин із дорослими (учителями) і ровесниками (однокласниками), нових видів діяльності (навчання) і спілкування, залучення в систему колективів (класного, загальношкільного). Основи моральної поведінки закладаються саме в початковій школі, роль якої в процесі соціалізації особистості надзвичайно велика. Тому перед початковою школою постає завдання залучати учнів до посильної, розумно організованої продуктивної праці.

Список використаних джерел

1. Козловський Ю. М., Дольнікова Л. В. Педагогіка : навч. посіб. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. С. 41–51.

2. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Літера ЛТД, 2019. С. 29–39.

3. Шквир О. Л. Актуальні проблеми початкової освіти : навч. посіб. 2-ге вид. перероб. Хмельницький : ХГПА. 2020. С. 32–34.

Вікторія ПАТИКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Ірина БАРБАШОВА,
докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ

Початковій школі належить особливе місце в структурі загальної середньої освіти. Її метою є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей, наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Молодший шкільний вік, як ніякий інший етап освіти, багатий своїми ресурсами, які треба вчасно виявити, підтримати і розвинути. Основи багатьох психічних якостей школяра закладаються саме в цьому віці. Молодших школярів відрізняє сильна пластичність і вразливість психіки, їхня готовність сприймати і наслідувати, випробовувати себе, довіра до батьків, учителів, надзвичайна природна допитливість і емоційність. Усе це створює унікальні можливості для повноцінного виховання, навчання і розвитку дітей даного віку.

Початок навчання в школі – визначний момент у житті дитини. Він кардинально змінює весь спосіб її буття. Властиве дошкіллю безпечне й безтурботне середовище змінюється світом, наповненим безліччю вимог, обов'язків, обмежень: режим відвідування школи; систематична праця, укладена в певні часові рамки; нові норми і правила поведінки, виконання вказівок учителя.

Саме в початкових класах школи закладаються підвалини формування як базових навчальних установок, які в подальшому визначають успішність дитини в шкільному навчанні, можливості її особистісної самореалізації в шкільному середовищі, так і в цілісній системі відносин дитини з оточуючим світом і самою собою.

Новий статус школяра дитина не завжди сповна усвідомлює, але обов'язково відчуває і переживає його: пишається тим, що стала дорослою; з'являється бажання бути успішною в навчанні. Для першокласника це означає те саме, що бути хорошим і улюбленим. Дитина переконана в тому, що в неї має все виходити, тому сильно переживає свої невдачі, не завжди розуміє їх причини.

Можна стверджувати, що оптимальний період адаптації триває два місяці, однак у деяких дітей може продовжуватися півроку або рік. Вирізняють три основні етапи адаптації. *Перший етап* – орієнтувальний, коли у відповідь на весь комплекс нових впливів, пов'язаних із початком систематичного навчання, бурхливо реагують усі системи організму. Ця "фізіологічна буря" триває два-три тижні. *Другий етап* – помітне нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить певні оптимальні варіанти реакцій на ці впливи. *Третій етап* – період відносно стійкого пристосування, коли організм знаходить найбільш оптимальні варіанти реагування на навантаження, які вимагають меншої напруги всіх систем.

Перший рік навчання в школі можна вважати періодом нестійкої і напруженої регуляції організму. Для того, щоб дитина не "загубилася" в нових умовах життєдіяльності, не втратила закладений в неї потенціал обдарованості, важливо, щоб цей процес протікав максимально успішно. Особливої уваги потребує урахування таких аспектів адаптації дитини до шкільного навчання, як фізіологічний, психологічний і соціальний.

Фізіологічна адаптація пов'язана з особливостями фізіологічних реакцій організму, що лежать в основі його пристосування до нових умов життєдіяльності. Урахування фізіологічних аспектів адаптації дає

можливість здійснювати управління процесом навчання, сприяє розумінню вчителем можливості уникнення надмірної інтенсифікації навчальної праці, вимагає побудови педагогічного процесу, що не завдає шкоди здоров'ю дитини.

Психологічна адаптація першокласника викликана прийняттям нової життєвої позиції і переходом до нового виду діяльності – навчальної, яка супроводжуються такими змінами в емоційній сфері дитини, як зростання внутрішньої напруженості та рівня тривожності, імпульсивними проявами взаємодії з дорослими тощо. Феномен психологічної адаптації передбачає врахування вчителем розумової, мотиваційної та емоційно-вольової готовності дитини до навчання в школі: саме ці види готовності зумовлюють успішність не лише навчальних досягнень школяра, але й загалом процесу його соціалізації.

Ступінь сформованості фізіологічної та психологічної адаптації дитини до шкільного навчання певним чином визначатиме специфіку проходження її *соціальної адаптації*. Водночас із початком шкільного навчання відбувається вирішальна зміна соціальної ситуації розвитку дитини. Молодший школяр стає суб'єктом соціальних стосунків і наділяється суспільно значущими обов'язками, за виконання яких отримує громадську оцінку. У першому класі для дитини вчитель стає найбільш значущою персоною. Його похвала або осуд часто важливіші, ніж оцінка батьків. За цих умов у суспільстві дуже гостро постає проблема соціальної адаптації молодших школярів і збереження їхнього психічного здоров'я.

Початок навчання є для кожної дитини сильним стресом, адже разом із тим, що її переповнюють почуття радості, захвату або здивування, вона відчуває тривогу, розгубленість, напругу. У зв'язку з цим у першокласників у перші тижні відвідування школи знижується опірність організму, можуть порушуватися сон, апетит, підвищуватися температура, загострюватися хронічні захворювання. Діти можуть без причини вередувати, дратуватися, плакати. Вони легко відволікаються, не здатні до тривалого зосередження, володіють низькою працездатністю і швидко стомлюються, збудливі, емоційні, вразливі. У зв'язку з таким станом будуть доцільними: зменшення кількості уроків; посильне навчальне навантаження; режим дня схожий на той, до якого діти звикли в період дошкільного дитинства.

Як бачимо, процес пристосування до шкільного життя є складним. Одні діти проходять його легко без психічних травм, проявів відхилень у поведінці та труднощів у навчанні, а інші важко, унаслідок чого виникає проблема дезадаптації, яка трактується науковцями та педагогами-практиками як формування неадекватних механізмів пристосування дитини до нових умов навколишнього середовища, що зазвичай супроводжується порушеннями норм поведінки, утрудненням у навчанні, підвищеним рівнем тривожності, порушенням особистісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Плеяди, 2017. С. 37–38.
2. Шквир О. Л. Актуальні проблеми початкової освіти : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. Хмельницький : ХГПА, 2020. С. 7–8.
3. Коваль Г. До проблеми адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку до навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2019. Вип. 23. Т. 2. С. 119–122. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/23_2019/part_2/24.pdf (дата звернення: 08.10.2021).

Вікторія ЧОРНА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Ірина БАРБАШОВА,
докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стрімкий розвиток суспільства, збільшення обсягів нової інформації потребують від школи високоосвічених, усебічно розвинених учнів із творчими здібностями і підготовлених до активного, самостійного, креативного, творчого мислення. Тому сучасна педагогічна наука висуває перед учителями суспільне завдання – створення для дітей навчального середовища, здатного забезпечити умови здобуття освіти, надання можливості кожній особистості реалізувати свої нахили, потреби та здібності. Вирішення цього завдання спрямовує вчителів на вдосконалення форм навчання, методики проведення класичних і нетрадиційних уроків.

Нетрадиційний урок – імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Такі уроки сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, глибоко стимулюють їхню емоційно-мотиваційну сферу, формують дух змагальності, збуджують творчі сили, розвивають творче мислення, формують мотивацію навчальної та майбутньої професійної діяльності. Із цієї причини нетрадиційні уроки подобаються учням і викликають у них стійкий інтерес.

У початковій школі на етапі її реформування поширеними є нетрадиційні уроки таких видів:

– бінарні уроки;

– віршовані уроки;

– інтегровані уроки;

– уроки-дискусії (урок-діалог, урок-диспут, урок запитань і відповідей, урок-засідання, урок-круглий стіл, урок-конгрес, урок-практикум, урок-прес-конференція, урок-проблемний стіл, урок-семінар, урок-телеміст);

– уроки-дослідження (урок-знайомство, урок-панорама ідей, урок-пошук, урок-самопізнання, урок « Що? Де? Коли?»);

– уроки-звіти (урок-аукціон, урок-залік, урок-захист, урок-інтерв'ю, урок-екзамен, урок-ерудит, урок-композиція, урок-концерт, урок-огляд знань, урок-презентація, урок-ярмарок);

– уроки-змагання (урок-брейн-ринг, урок-вікторина, урок-КВД – конкурс винахідливих та допитливих, урок-КВК – конкурс веселих та кмітливих, урок-конкурс, урок-мозкова атака, урок-турнір);

– уроки-мандрівки (урок-екскурс, урок-екскурсія, урок-марафон, урок-подорож);

– уроки-сюжетні замальовки (уроки-вечорниці, урок-драматизація, урок-казка, урок-картинна галерея, урок-ринок, урок спектакль, урок-фестиваль, урок-усний журнал).

Зазначені уроки дозволяють урізноманітнити навчальну діяльність, відійти від чітких рамок традиційного уроку з його незмінною структурою: опитування, пояснення, закріплення, домашнє завдання; сприяють підвищенню активності учнів, а отже – ефективності уроку. Стимулюючи творчу діяльність учителя та його вихованців, нетрадиційні уроки створюють сприятливі умови для співпраці, що є надзвичайно важливою умовою ефективної роботи початкової школи.

Незважаючи на видове різноманіття, більшості нетрадиційних уроків притаманні такі характерні ознаки:

– збільшення колективних способів роботи учнів;

– використання цікавого навчального матеріалу;

– посилення творчого складника діяльності вчителя і школярів;

– установлення партнерського стилю взаємовідносин між учасниками освітнього процесу;

– застосування нетрадиційних підходів до оцінювання тощо.

Мета нетрадиційного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форм навчання, яке б викликало зацікавленість учнів, сприяло їхньому всебічному розвитку й вихованню. Під час нетрадиційного уроку, учителі можуть не дотримуватися чітких етапів і традиційних видів роботи, головне – забезпечити збагачення психіки дітей численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створювати позитивну мотивацію навчальної діяльності молодших школярів.

Зазвичай на таких уроках учні добре вчаться, люблять і вміють самостійно працювати, успішно опановують знання. Учитель уміло й ефективно керує процесами засвоєння і застосування знань, формує мислення, емоційну та вольову сферу, моральні, естетичні та світоглядні погляди як окремих школярів, так і дитячого колективу в цілому. Нетрадиційні уроки розвивають також мовлення школярів, їхню увагу, пам'ять, спостережливість, кмітливість, ініціативу, самостійність, наполегливість, працьовитість, чуйне, уважне ставлення одне до одного та багато інших позитивних якостей особистості, які важливо закладати якомога раніше. Безсумнівно, у ході такої роботи спрямовуюча та керуюча роль надається вчителю, проте й діти стають організаторами й виконавцями власного навчання.

Отже, проведення нетрадиційних уроків значно покращує результативність пізнавальної діяльності учнів, зацікавлює їх, виховує дух колективності, прищеплює любов до самого процесу навчання.

Список використаних джерел

1. Лук'яник Л. В., Піхоцька О. М. Феномен поняття "нетрадиційні уроки", класифікація нетрадиційних уроків. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін*: зб. наук. пр. : наук. записки РДГУ. Рівне : РДГУ, 2019. С. 58–61.

2. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.

3. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей нової української школи і учнів. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 2. С. 4–10.

Карина КОВАЛЬ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Олена ГОЛУБ,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Унаслідок активного технічного прогресу, економічно-політичних чинників та докорінної перебудови суспільного ладу значної модернізації зазнає система освіти. Головна проблема – невідповідність змісту

освітньої діяльності суспільним потребам людства. Упровадження Нової української школи успішно розв'язує окреслену проблему [2]. На сьогодні особлива увага приділяється не теоретичним знанням, умінням і навичкам, а всебічному розвитку особистості, формуванню ключових компетентностей.

Побудова освітнього процесу Нової української школи ґрунтується на принципі дитиноцентризму, а, отже, особливого значення набуває творча індивідуальність кожної дитини, її вподобання та захоплення. Задля успішного формування творчої особистості школяра вчитель має бути ознайомлений щодо специфіки творчого процесу, активних та інтерактивних форм і методів навчання.

Проблему розвитку творчих здібностей молодших школярів шляхом використання активних та інтерактивних форм і методів навчання активно досліджують сучасні методисти та вчителі: А. Заїка, В. Кан-Калина, В. Моляко, В. Цапок, Н. Кузьміна, О. Матюшкіна, Я. Пономарьова та ін.

Творчість у контексті розвитку особистості молодшого школяра розглядається як процес створення суб'єктивного, нового та неповторного, що засновано на оригінальній ідеї та нестандартних способів діяльності. Розвиток творчих здібностей здобувачів початкової освіти відбувається комплексно, з урахуванням вікових і психологічних особливостей. Упровадження активної та інтерактивної моделі навчання в Новій українській школі сприяє пришвидшенню цього процесу.

Першочерговим завданням активної моделі навчання є стимулювання пізнавальної активності та самостійності молодших школярів. Учень має виступати суб'єктом освітньої діяльності та реалізовувати власний творчий потенціал. Особливого значення набуває активна взаємодія учня з вчителем, що виконує роль фасилітатора та модератора. До методів активного навчання зараховують постановку проблемного питання, завдання, що вимагають творчої діяльності учнів, проєктна діяльність. Провідною формою навчання виступає самостійна діяльність молодших школярів.

Методи та форми інтерактивного навчання передбачають постійну та активну взаємодію усіх учасників освітнього процесу. У цьому випадку учень та вчитель виступають рівноправними суб'єктами навчання. Організація освітнього процесу передбачає моделювання життєвих ситуацій та використання рольових ігор, колективне розв'язання проблем на основі мисленнєвих операцій.

Провідною формою інтерактивного навчання виступає взаємонавчання внаслідок колективної, групової та парної взаємодії учасників освітнього процесу. Перевагою окресленої моделі є ефективне формування ціннісного ставлення до співробітництва, формування навичок та вмінь, створення позитивної атмосфери для розвитку творчих здібностей молодших школярів.

До методів інтерактивного навчання відносять: “Мозковий штурм”, “Мікрофон”, “Мої думки”, “Ажурна пилка”, “Займи позицію”, “Ситуативне моделювання”, “Два – чотири – всі разом”, “Акваріум”, “Дерево рішень”, “Дискусія”, метод “Прес” та ін.

Отже, творчі здібності молодших школярів характеризуються індивідуальними психологічними особливостями дитини, що за умов використання інтерактивних методів навчання вдало розкривають творчий потенціал кожного. Задля активного впровадження в освітній процес окреслених методів навчання вчитель має спиратись на функціональну особливість обраного методу, мету та цілі освітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Баліка М. В. Методичні аспекти використання інтерактивних методів навчання на уроках української мови у початковій школі. *Молодий вчений.* 2019. № 9(73). С. 355–358.
2. Кошел А. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів шляхом використання інноваційних технологій. *ΛΌГОΣ. Мистецтво наукової думки.* 2019. № 6. С. 68–72.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.
4. Пантюк Н., Стахив Л. Інтерактивне навчання молодших школярів у контексті інтеграції науки і практики. *Актуальні питання гуманістичних наук. Педагогіка.* 2015. № 12. С. 304–310.
5. Хващевська О. О. Сучасні педагогічні технології в навчанні молодших школярів. *Молодий учений*. 2017. № 9.2(49.2). С. 20–24.

Яна РЕШЕТОВА,
асистентка вчителя початкових класів
КЗ «Опорний заклад загальної
середньої освіти «Престиж»
м. Гуляйполе

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Питання використання інформаційно-комп’ютерних технологій на уроках у початковій школі є одним з найбільш актуальних в освітній сфері, оскільки саме успішна реалізація їх впровадження може стати фундаментом розвитку особистості, сприяти формуванню в учнів сприйняття навколишньої дійсності, розвивати технічну грамотність, надавати можливість комплексної реалізації творчих здібностей, а також творчих задатків, створювати цілісне розуміння сучасного інноваційного

інформаційного простору. Державний стандарт, типові програми початкової освіти України, чинні програми розвитку дитини молодшого шкільного віку актуалізують розгляд проблеми використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках у початковій школі в контексті забезпечення компетентнісного підходу до становлення особистості.

Підсилює актуальність застосування інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній практиці дистанційне навчання, яке в сучасних умовах пандемії постало важливим ресурсом забезпечення й оптимізації освітнього процесу.

Значення інформаційно-комп'ютерних технологій в початковій школі

Використання інформаційно-комп'ютерних технологій набуває важливого значення в контексті проєкту НУШ. У захопливій, інтенсивній, ігровій формі учні початкових класів набувають первинних навичок застосування різних інформаційних новинок та одночасно вдосконалюють свої знання з певних навчальних предметів, розвиваючи пам'ять, просторову уяву, логічне мислення, творчі здібності.

Інформаційно-комп'ютерні технології дозволяють учням:

– встановити зворотний зв'язок з учителем;

– отримати доступ до різноманітних джерел інформації;

– сформувати вміння застосовувати елементи різних інформаційно-комп'ютерних технологій;

– виконувати групові та колективні види навчальних робіт;

– вести контроль особистих навчальних досягнень.

Для роботи вчителя використання інформаційно-комп'ютерних технологій теж має важливе значення та реалізується в можливості:

– комплексно готуватися до уроків (складати конспекти, добирати дидактичні матеріали тощо);

– забезпечувати комфортну атмосферу для освіти;

– раціоналізувати проведення виховних годин, батьківських зборів, виступів на семінарах, педрадах, вебінарах;

– вести документацію;

– відстежувати успішність освітньої діяльності учнів;

– співпрацювати з батьками;

– ділитися з колегами набутим досвідом роботи, обговорювати з ними важливі педагогічні питання, швидко отримувати й систематизувати потрібну інформацію.

Вікові особливості сприйняття інформаційно-комп'ютерних технологій

Межі молодшого шкільного віку визначені в інтервалі від 6–7 до 10–11 років, їх уточнення залежить від офіційно прийнятих термінів початкової освіти. З-поміж особливостей сприйняття інформаційно-комп'ютерних технологій учнями початкових класів можна виокремити:

– готовність учнів початкової школи до нового виду діяльності;

– гігієнічні норми;

– навчальні норми.

Готовність учнів початкової школи до нового виду діяльності залежить від індивідуальних, вікових особливостей дітей і загального рівня підготовки класу. Використовуючи інформаційно-комп’ютерні технології на уроках у початковій школі, ключове завдання вчителя – відстежити як позитивну, так і негативну динаміку сприйняття всіх видів своєї роботи дітьми та максимально врахувати особливості їхнього сприйняття під час проведення наступних занять.

Гігієнічні норми мають відповідати вимогам сучасного санітарного законодавства, зокрема «Гігієнічним вимогам до персональних електронно-обчислювальних машин та організації роботи». До переліку гігієнічних вимог щодо персональних електронно-обчислювальних машин та організації роботи дітей із ними належать наступні положення:

– допустимо використовувати лише такі інформаційно-комп'ютерні технології, які мають санітарно-епідеміологічний висновок про безпеку для здоров'я дітей;

– санітарно-епідеміологічний контроль має здійснюватися не тільки на нову, придбану техніку, а й ту, яка знаходиться в експлуатації;

– приміщення, де експлуатуються комп’ютери, повинно мати штучне, природне освітлення, зображення на екрані має бути чітким і контрастним, що веде до зменшення зорової напруги.

Дотримання гігієнічних норм застосування інформаційно-комп’ютерних технологій надзвичайно важливе, адже ці норми гарантують безпеку та збереження здоров’я дітей.

Навчальні норми схарактеризовано в «Рекомендаціях з використання комп’ютерних технологій у початковій школі», підготовлених Міністерством освіти і науки України згідно зі стандартами НУШ:

– безперервні уроки із застосуванням комп’ютера для учнів початкових класів мають становити не більше 15 хвилин;

– на уроках із застосуванням інформаційно-комп’ютерних технологій необхідно проводити комплекс вправ для очей, які варто виконувати сидячи або стоячи, відвернувшись від екрана, при ритмічному диханні, з максимальною амплітудою рухів очей (з учнями початкових класів такі вправи можна проводити в ігровій формі);

– кількість уроків із застосуванням інформаційно-комп’ютерних технологій на тиждень не повинна перевищувати шість годин (з урахуванням перегляду телепередач, кінофільмів, мультфільмів, діапозитивів).

Етапи використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках у початковій школі

Сучасного учня початкової школи важко зацікавити проведенням уроків за «класичною схемою». Діти швидко засвоюють тільки ту інформацію, яка їх зацікавила та є найбільш близькою, викликає приємні, комфортні почуття.

У початковій школі розробка уроків з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій складається з кількох етапів:

Підготовчий етап передбачає побудову вчителем стратегічного плану, за допомогою якого треба відповісти на питання:

– про що буде урок?

– яким буде урок?

– як подати матеріал уроку, щоб викликати інтерес?

– на якому етапі проведення уроку варто використовувати інформаційно-комп'ютерні технології для демонстрації освітнього матеріалу?

Підбір матеріалу має велике значення в підготовці до уроку. На цьому етапі найбільш доречними є такі інформаційно-комп'ютерні освітні технології, як електронні підручники, посібники, методичні рекомендації, готові розробки уроків.

Дидактичний матеріал у вигляді відео та анімації також викликає зацікавленість учнів та позитивно впливає на засвоєння необхідної інформації. Адже навіть невеличкий відео-фрагмент передає настрій, викликає відповідні емоції, сприяє формуванню в школярів системи образного мислення.

Етап повідомлення нового матеріалу – найбільш важливий компонент структури уроку, у якому зосереджена велика частина освітньої інформації. Для того щоб урок став цікавим, учитель має створити атмосферу взаєморозуміння, довіри, доброзичливості.

На етапі повідомлення нового матеріалу передбачається:

– відстеження вчителем емоційного настрою учнів, їх налаштування на активне та свідоме засвоєння нового матеріалу;

– ознайомлення учнів із темою і завданням (виходячи з доцільності); створення емоційно значущої для дітей пізнавально-творчої атмосфери, актуалізація уваги, сприйняття, усвідомлення, осмислення, забезпечення первинного узагальнення і систематизації нового освітнього матеріалу;

– засвоєння нових знань у процесі опанування змісту нового матеріалу, а також формування вмінь і навичок раціонально застосовувати ці знання;

– показ практичної значущості нового матеріалу, мотивація учнів.

Етап закріплення і узагальнення вивченого матеріалу. Основні пояснення закінчуються закріпленням, наочною демонстрацією навчального матеріалу за допомогою інформаційно-комп'ютерних

технологій. Завдання вчителя: закріпити знання та вміння, які необхідні для самостійної роботи з новим матеріалом; домогтися підвищення рівня осмислення, глибини розуміння вивченого матеріалу, гармонійно ввести його в систему раніше засвоєного; надати творчу установку на виконання завдання.

Методичні рекомендації щодо використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках у початковій школі

Одним із пріоритетних завдань, поставлених у Державному освітньому стандарті перед початковою школою, є освоєння учнями доступних способів отримання інформації з відкритого інформаційного простору. Тому вчителю під час викладання навчального матеріалу необхідно активно використовувати інформаційно-комп'ютерні технології.

Узагальнюючи положення державних документів, можна сформулювати певні методичні рекомендації:

– використовувати інформаційно-комп'ютерні технології для проведення уроків потрібно обдумано, раціонально, дотримуючись певної логічної послідовності відповідно до обраної теми уроку;

– увагу дітей необхідно зосереджувати на основних поняттях уроку (активно використовуючи персональний комп'ютер, інтерактивну дошку, мультимедійну презентацію);

– новий освітній матеріал краще узагальнювати, систематизувати у формі бесіди (питання-відповідь), гри (кросворду, інтелектуального тесту, міні-вікторини) або організації вистави, проведення тематичного свята;

– варто поєднувати інформаційно-комп'ютерні технології з «живими» поясненнями, коментарями вчителя, бо в процесі уроку важливе місце займає діалог вчителя з дітьми. Запитуючи про що-небудь, учитель повинен дотримуватися логіки, доцільності, не допускати питань, що є одноманітними за формою та змістом. У бесіді потрібно прогнозувати реакцію учнів на запитання або певну дію вчителя, бути готовим до імпровізації;

– до засобів впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках в початковій школі необхідно включати ігрові прийоми. Це допомагає дітям легко знайомитися з новими термінами, закріплювати вивчений матеріал, здійснювати подорожі в навколишній і казковий світи, де кожен персонаж приносить на урок своє творче завдання: Мудра Сова, Подумай і відповідай, Буратіно, Відгадайка, Вінні-Пух та ін.;

– перехід до самостійної роботи учнів здійснюється через «творчу установку», що містить завдання, вирішувані через креативний початок;

– методичний показ інформації за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій доцільно здійснювати в умовах активного дитячого споглядання. Демонструючи послідовність виконання зображення, практичні способи, педагогічні прийоми роботи або окремі

фрагменти зображень, учителю варто коментувати свої дії. Важливо, щоб учні спочатку уважно стежили за поясненням, а лише потім ставали до роботи;

– на уроках вчителю необхідно завжди дотримуватися технічних, медичних рекомендацій щодо використання комп'ютерної техніки;

– спостерігати за реакцією дітей, за їхнім сприйняттям тієї чи іншої інформаційно-комп'ютерної технології;

– оцінка результатів уроку повинна бути пов'язана з тим, наскільки учнями вирішені поставлені перед ними завдання і досягнута мета уроку. Учитель заздалегідь визначає критерії аналізу та оцінки творчої діяльності дітей на уроці. Домашнє завдання є «містком» до наступного уроку, тому воно повинно органічно вписуватися в його структуру. Це можуть бути завдання з пошуку наочного, інформаційного матеріалу, спостереження за навколишнім світом тощо.

Отже, використання інформаційно-комп'ютерних технологій надає вчителю змогу створювати природне середовище та якісну наочність відповідно до теми та мети уроку, впливати на розвиток творчих здібностей дітей, розвивати їхнє мислення, формувати компетентності, необхідні для сучасного суспільства, допомагає оптимізувати освітній процес.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМ України від 06.10.2020 № 87-2018-п. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.11.2021).
2. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи : Наказ МОН України від 23.03.2018 № 283. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/3metodichni-rekomendatsii.pdf (дата звернення: 05.11.2021).
3. Про затвердження Типового переліку комп'ютерного обладнання для закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти : Наказ МОН України від 18.05.2021 № z0055-18. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0055-18#Text (дата звернення: 05.11.2021).
4. Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1272. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti (дата звернення: 05.11.2021).
5. Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019

№ 1273. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273 (дата звернення: 05.11.2021).

6. Про освіту : Закон України від 08.08.2021 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 05.11.2021).

7. Про повну загальну середню освіту : Закон України. Редакція від 08.08.2021 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 05.11.2021).

Катерина НІКОЛАЙЧУК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет,
Інна СЯСЬКА,
докторка педагогічних наук, професорка, Рівненський державний гуманітарний університет

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЄКТІВ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ

Екологічне виховання – це система навчальних і виховних процесів, які забезпечують ціннісне сприйняття світу природи, дають можливість гармонійно існувати в природному середовищі без шкоди для себе та для нього, формувати в учнів природобезпечні взаємини з довкіллям.

Основною метою застосування проєктних технологій є навчити учнів здобувати знання самостійно, використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань, а також допомогти сформувати в учнів комунікативні навички. Поміж тим потрібно прищепити учням уміння користуватися дослідницькими прийомами (збирання інформації, висування гіпотез, уміння робити висновки) [2, с. 11].

Отже, до основних завдань застосування екологічних проєктів можемо віднести:

– навчання учнів самостійно набувати необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці для розв’язання екологічних проблем;

– розвиток критичного мислення, уміння бачити труднощі у вирішенні екологічної проблеми, знаходити шляхи її подолання;

– формування навичок грамотно працювати та обробляти інформацію;

– розвиток комунікабельності, уміння контактувати з різними соціальними групами, вести дискусію;

– систематично працювати над розвитком власного інтелекту, над підвищенням рівня своєї екологічної вихованості;

– під час вирішенні конкретної екологічної проблеми, бачити глобальність екологічної тематики в цілому;

– відчувати свою значимість, беручи участь в екологічних проєктах.

Заслуговує на увагу позиція О. Салтовського, який, характеризуючи екологічне виховання як цілеспрямований вплив на особистість на всіх етапах її життя за допомогою розгорнутої системи засобів та методів, що має на меті формування екологічної свідомості, екологічної культури, екологічної поведінки, екологічної відповідальності, одним із найважливіших його завдань уважає формування в кожного громадянина та суспільства загалом стійких настанов на раціональне природокористування, уміння бачити за розв'язанням окремих проблем віддалені екологічні наслідки втручання у природні процеси, почуття відповідальності перед нинішнім та майбутніми поколіннями за вплив власних дій на здатність природи бути середовищем існування людини [3, с. 117–118].

Актуальною є думка В. Онопрієнко щодо розкриття змісту екологічного виховання з позиції «глибинної екології» та акцентуації таких шляхів його здійснення:

– виховання ставлення до навколишнього середовища шляхом актуалізації абсолютних цінностей;

– формування моральних почуттів відповідальності за стан довкілля; осмислення та оцінка екологічних явищ, уміння їх аналізувати з позицій особистої причетності до вирішення екологічних проблем;

– нагромадження екологічних знань з метою формування навичок такої поведінки, яка б не завдавала шкоди довкіллю;

– формування бажання до співпраці з природою, активної природоохоронної діяльності з позицій рівноправності з іншими істотами в системі живого світу [1, с. 467].

На наш погляд, використання проєктних технологій у процесі екологічної виховання учнів передбачає: виокремлення вагомої екологічної проблеми; організація самостійно-пізнавальної діяльності учня; наявність теоретичної та практичної значущості передбачуваних результатів екологічного проєкту; визначення структури змістовної складової проєкту з поетапним узагальненням результатів та їх оприлюднення.

Звідси можемо дійти висновку, що проєктні технології мають безпосередній вплив на реалізацію екологічного виховання учнів, оскільки вони забезпечують розуміння законів природи під час спостереження за навколишнім середовищем, мають важливе значення в становленні моральних та правових принципів природокористування, в активній і творчій діяльності з вивчення, захисту і охорони оточуючої природи, пропаганді ідей збалансованого природокористування та забезпечують досягнення перспективного результату екологічної освіти і виховання підростаючого покоління. Проєктні технології дають змогу

реалізувати гармонійний розвиток екологічної вихованості учнів, що полягає в єдності екологічних знань, ціннісно-морального ставлення до природного середовища і безпечної поведінки й екологічно доцільної діяльності в ньому.

Список використаних джерел

1. Онопрієнко В. П. Позанавчальні методи і засоби виховання екологічної свідомості. *Гілея: науковий вісник.* Київ, 2012. Вип. 63. С. 466–469.

2. Захмарна К. П. Формування в учнів відповідального відношення до природи. *Початкова школа*. 2005. № 3. С. 10–13.

3. Салтовський О. І. Основи соціальної екології. Курс лекцій : навч. видання. Київ : МАУП, 1997. 168 с.

Олександра КОРВЕГІНА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичної культури, спорту та здоров'я людини, Бердянський державний педагогічний університет,
Світлана ХАТУНЦЕВА,
докторка педагогічних наук, професорка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ключовою реформою, яка відбувається в сфері в освіті, є створення принципово Нової української школи. У Новій українській школі кардинально змінюються підходи до навчання. У контексті оновлення змісту освіти перед учителем біології та основ здоров'я стоїть питання вибору таких технологій навчання, які б повною мірою реалізували концепцію Нової української школи та стали основою підготовки конкурентоспроможного випускника школи.

Використання інноваційних, а саме інтерактивних методів навчання на уроках біології та основ здоров'я, спонукає учнів до спільної діяльності один з одним, з вчителем, до обміну знаннями, ідеями, у процесі якої формуються ключові компетентності учнів. Саме ці технології навчання реалізують діяльнісний підхід до викладання біології та основ здоров'я. Актуальність досліджуваної теми полягає в систематизації інноваційних методів навчання біології та основ здоров'я

як інструменту реалізації концепції НУШ.

Різні аспекти впровадження інноваційних технологій навчання висвітлено в публікаціях В. Сидоренко, яка описала теоретичні і методичні засади впровадження і використання технології кооперативного навчання, Н. Наволокової, М. Іваницької, які систематизували педагогічні технології та інновації.

Метою дослідження є висвітлення інноваційних технологій навчання як інструментарію викладання біології та основ здоров'я в контексті вимог Нової української школи.

Методи дослідження: дослідницький, описовий, метод теоретичного аналізу.

Діяльність учителя Нової української школи базується на засадах «педагогіки партнерства», яка ґрунтується на повазі до особистості учня, доброзичливому та позитивному ставленні до нього, довірі у відносинах, розподіленому лідерстві. Педагоги змінюють підходи до викладання предметів, переходячи від простого викладання теоретичних понять до впровадження діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів [1; 2].

Для реалізації діяльнісного підходу викладання біології та основ здоров'я доцільним є впровадження проєктних технологій, проблемного навчання, хмарних сервісів та організація STEM-освіти, використання здоров'язбережувальних технологій і технологій кооперативного навчання.

Технологія проєктного навчання зорієнтована на самостійну діяльність, яку здобувачі середньої освіти виконують у відведений для цієї роботи час (від декількох хвилин заняття до декількох тижнів, а іноді і місяців).

Технологія проблемного навчання це – спеціально створена система специфічних прийомів і методів, що сприяють самостійному добуванню знань, їх застосовуванню при рішенні пізнавальних і практичних задач.

Хмарні технології представляють собою особливий принцип збереження інформації, взаємодії між користувачем та системою.

STEM-освіта – сучасний освітній феномен, що поєднує науки, технології, інженерію та математику.

З метою створення сприятливих умов навчання дитини, забезпечення розвитку здорової дитини, формування культури здоров'я у дітей та підлітків доцільним є впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій. Для реалізації даної технології не потрібне специфічне навчально-методичне забезпечення, адже такі предмети як «Біологія» та «Основи здоров'я» вже орієнтовані на збереження здоров'я учнів. Здобувачі середньої освіти із задоволенням сприймають елементи уроку, направлені на формування в них здоров'язбережувальних навичок (фізкультхвилинки, соматичні вимірювання тощо).

Одним із інструментів реалізації діяльнісного підходу є

кооперативне навчання. Це такий вид діяльності, у якій учні працюють в команді, мають особисту відповідальність за індивідуальний внесок у вирішення проблеми. Під час спільної діяльності учасники групи намагаються отримати результати, які б задовольнили як їх особисто, так і всіх учасників групи.

Розглянемо основні характеристики кооперативного навчання:

– *Позитивна взаємозалежність.* Члени команди повинні довіряти один одному, аби досягти результату.

– *Особиста відповідальність*. Кожен із учасників групи несе персональну відповідальність за свою частину роботи.

– *Уміння працювати в команді.* Учні вчаться будувати взаємодовіру, керувати діями інших, приймати рішення, вирішувати конфліктні ситуації.

– *Командна взаємодія*. Кожен учасник групи бере участь у формуванні загальної мети, виконує оцінювання своєї діяльності, удосконалює організацію спільної роботи.

Технології кооперативного навчання мають суттєві переваги у формуванні конкурентоспроможного випускника сучасної школи, адже в процесі такої діяльності кожен здобувач середньої освіти отримує високі академічні досягнення, має більш глибоке розуміння проблем, розвиток критичного мислення, високий рівень мотивації до пізнання нового. Також спостерігається підвищення рівня самооцінки, сформованості соціальних компетенцій.

Функції вчителя в процесі кооперативного навчання змінюються. Педагог виступає в ролі фасилітатора, помічника, наставника. У ході спільної роботи вчитель повинен здійснювати разом з учнями аналіз діяльності, способів вирішення проблемних задач, робити висновки та змінювати в подальшому формат поведінки у таких активностях.

Кооперативна форма навчальної діяльності учнів є складною, специфічною формою організації навчальної діяльності здобувачів середньої освіти. Продуктивною кооперативна робота може бути лише тоді, коли склад груп постійно змінюється і кожен учень так чи інакше спілкується з усіма іншими учнями. Цікавим інструментом тут можуть бути «Змінювані трійки».

Досить ефективним є використання на уроках біології та основ здоров’я такого методу роботи, як ротаційні трійки. В одну групу можна включати учнів з різним рівнем знань. У процесі обговорення проблем, учні один одного вчать формувати та висловлювати свою точку зору, доводити аргументи своєї правоти. Створені вчителем групи працюють ефективніше. Учитель може виробити специфічні умови для учнів, які не вміють працювати з іншими або роблять це з труднощами. Учні повинні разом працювати в трійці до завершення завдання та ротації. Навіть, якщо з’являються утруднення, групи не бажано розбивати, бо учні не навчаться вирішувати проблеми або уникати їх, запобігати виникненню

бар'єрів у спілкуванні. Групи, які мають утруднення, потребують більше уваги й допомоги вчителя, але краще, коли вони самі подолають ці труднощі.

Для організації роботи змінюваних трійок учитель біології та основ здоров'я розробляє різноманітні питання, аби допомогти здобувачам середньої освіти почати обговорення нового або вже вивченого матеріалу. При цьому слід обирати питання, що потребують неоднозначної відповіді. Учні об'єднуються у трійки, які розташовуються так, щоб кожна з них бачила трійку праворуч і трійку ліворуч. Разом усі трійки мають утворити коло. Вчитель ставить кожній трійці відкрите питання (однакове для всіх), кожен учень у трійці має відповісти на це питання по черзі. Після обговорення відбувається перехід учнів в інші групи.

Після об'єднання кожній групі пропонується обговорити правила спільної роботи. Наприклад, бути активним, поважати думку учасників, бути доброзичливим, бути пунктуальним, відповідальним, не перебивати, бути відкритим для взаємодії, бути зацікавленим, прагне знайти істину, дотримуватися регламенту, проявляти креативність, поважати правила роботи в групі. Учитель пояснює кожній групі завдання, які потрібно виконати, необхідність у спільному обговорені та прийняті загального рішення, пояснює важливість формувати чітко власну думку та висловлювати її. Поступово, в процесі спільної діяльності, діти переходять на новий рівень відносин між учителем та товаришами, формуються партнерські відносини.

Організація роботи учнів у ротаційних трійках на уроках біології та основ здоров'я призводить до збільшення обсягів та більш глибокого розуміння навчального матеріалу, зменшення витраченого часу на формування біологічних та здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок [1]. У процесі такої діяльності в здобувачів середньої освіти знижується загальний рівень тривожності, збільшується пізнавальна активність та творча самостійність. Учні починають краще розуміти один одного, покращується самооцінювання, зростає рівень відповідальності.

Використання такого методу кооперативного навчання, як «Ротаційні трійки» («Змінювані трійки») на уроках біології та основ здоров'я забезпечує встановлення емоційних зв'язків учень-учень та учень-вчитель, збільшується обсяг інформації з предмету, яка доступна дітям при обговоренні, спостерігається розвиток комунікативних знань учасників навчального процесу.

В умовах стрімкого поширення захворювання на Covid-19 актуальним є питання організації дистанційного навчання, адже школа повинна забезпечити рівний доступ до освітніх послуг всім учням.

Дистанційне навчання базується на використанні сучасних комп'ютерних технологій, Інтернет-технологій, метою якого є забезпечення учасників освітнього процесу можливістю опрацьовувати

навчальну інформацію без безпосереднього контакту з вчителем. Існує багато засобів для організації такого виду роботи. Це і електронна пошта, форум, відеоконференція, чат (текстовий, голосовий, аудіовідеочат), блог тощо. Для організації безперервного процесу вивчення біології та основ здоров'я бажано обирати такі платформи, які забезпечують процес автоматизації навчальної діяльності. Так, платформа Moodle надає можливість створення вчителем авторських курсів, розміщення власних матеріалів на них, додавання різноманітних елементів курсу, проведення швидкої модифікації навчальних матеріалів, використання різних типів тестів (формати що підтримуються: GIFT, Aiken, Moodle XLS), автоматичного формування тестів, автоматизації процесу перевірки знань, звітів щодо проходження курсу та звітів щодо проходження тестів, додавання різноманітних плагінів до курсу дозволяє педагогу використовувати різноманітні програмні засоби для дистанційного навчання.

Навчання за допомогою дистанційних технологій варто урізноманітнювати. Це і електронні навчальні курси, навчальні й контрольні завдання, електронні практикуми, дослідницькі проєктні роботи, інформаційні ресурси, дистанційні олімпіади та конкурси, форуми, конференції, спілкування on-line. Зручним у використанні є пакет сервісів від компанії Google G Suit for Education. Ця платформа дозволяє вчителям створювати навчальні кімнати з предметів, використовувати для проведення відеоконференцій внутрішній сервіс Google Meet, функції якого були оновлені у вересні 2021 року. Ефективним є використання додатку Google-таблиць для оформлення сторінок класного журналу та автоматичного перенесення оцінок учнів із навчального курсу з біології чи основ здоров'я. Обираючи сервіс для організації дистанційного навчання кожен вчитель повинен врахувати усі можливості платформ та обрати ту, яка в більшій мірі забезпечить доступ здобувачів середньої освіти до навчальних матеріалів, організацію та автоматизацію перевірки навчальних досягнень учнів, надасть можливість організовувати діалог між вчителем та учнем (чат, коментарі тощо). Таким чином, проаналізувавши різноманітні методи та технології навчання, можна стверджувати, що інноваційні методи навчання на уроках біології та основ здоров'я сприятимуть розвитку життєвих (психосоціальних) навичок учнів, формуванню та розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти, кращому відпрацюванню та дотриманню певних моделей поведінки, які допоможуть зберегти та покращити власне здоров'я.

Інтерактивні технології та технології кооперативного навчання сприяють підвищенню зацікавленості учнів до навчальних предметів, покращенню рівня успішності, надає можливість усім учасникам освітнього процесу відчути себе в новій ролі, сприяють створенню ситуації успіху для кожної дитини [2]. Важливо не зупинятися, постійно

самовдосконалюватися та знаходити сучасні підходи до роботи зі здобувачами освіти, аби реалізувати концепцію Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Наволокова Н. П. Золота педагогічна скарбниця. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Основа. 2011. С. 9.

2. Сидоренко В. В. Технологія кооперативного навчання в процесі формування комунікативної компетентності учнів 5–7 класів (дидактичний інструментарій). *Українська мова і література в школі.* 2014. № 8. С. 8–15.

Кароліна РУДЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ЛЕПБУК ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна освіта спрямована на розвиток творчих, талановитих, креативних та здібних дітей. Дітей, які мають гнучке мислення, нестандартний підхід до ситуації, а також вміють розв’язувати проблеми в оригінальний спосіб. Для досягнення цих та інших цілей в освітньому просторі постійно з’являються нові та удосконалюються вже існуючі технології навчання.

Початкова школа, продовжуючи дошкільний період, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний та соціальний розвиток. Аби далі розвиватись та входити в соціум, дитина має отримати та засвоїти знання про навколишній світ, оволодіти нормами поведінки, набути певних вмінь та навичок і активно застосовувати їх у реальному житті. Тому дітям доводиться запам’ятовувати надзвичайно великий обсяг інформації.

Актуальним в сучасній музичній освіті є використання лепбуків. До позитивних аспектів створення лепбуків можна віднести: актуалізація знань, систематизація знань, розвиток творчих здібностей (діти

виконують цікаві завдання, шукають відповіді на запитання, грають в різні ігри), можливість охопити активною діяльністю всіх учнів класу.

Лепбук – багатофункціональна розкладна папка, що містить ніші й кріплення для різноманітного дидактичного матеріалу. Термін запозичено з англійської мови, де слово «lap» має декілька значень – «раунд», «коло», «складати», «з'єднувати внахлест», а також «коліна». З огляду на багатозначність слова та застосування лепбуків, найточніший переклад – «складена книга» чи «книга етапу». Лепбук укладається таким чином, аби пристосовувати його для розміщення всередині матеріалів з певного етапу навчання. Він покликаний повідомити, розширити, закріпити, узагальнити знання з теми чи групи тем. Лепбук може бути створений як учителями, вихователями, так і учнями, або учнями-дітьми спільно з батьками.

Англомовні педагоги часто виділяють «ластлепбук» (lastlapbook), що означає «книга останнього етапу» (узагальнюючої теми).

Лепбук має особливість – складатися і займати мінімум місця для зберігання, розкладатися в об'ємну папку, що містить різноманітні дидактичні матеріали. Для їх розміщення слугують кишені, віконечка, папки-ширмочки, дверцята тощо. Лепбуки не мають чіткої межі по величині чи кількості ніш, головна умова – це вільний доступ учнів до матеріалів. Найчастіше лепбуки відповідають формату А3 в закритому вигляді та А2 у відкритому.

Лепбуки передбачають, що їх буде розкладено на колінах учнів, а не на столі. Тему обирають більш вузьку для максимального її розкриття, проте поширена й практика педагогів створювати лепбуки відповідно тем навчального тижня чи місяця.

У нашій діяльності ми зробили лепбук, присвячений початковим знанням з музичного мистецтва і буде матиме назву «Світ музики». У цій лепбук будуть входити різні завдання: ребуси з нотної грамоти, лабіринт з назви музичних інструментів та засобів музичної виразності (лад, регістр, темп, тембр, мелодія, динаміка, музична грамота). Частиною лепбука є кишені з розмальовками та картками назви музичних інструментів, різними іграми, віршами, музичними асоціаціями, назви аудіовізуальних засобів, види ансамблю у вигляді книжки, де можно погортати сторінки. Музики природи представлено у вигляді гармошки, де позначені усі звуки природних явищ. Під час роботи з лепбуков учні знайомляться з розташуванням нот на клавіатурі та нотному стані.

Головна перевага лепбука в тому, що він створюється власноруч і оформлюється за власним смаком. Це дозволяє структурувати інформацію, активно долучатися до навчального процесу і проявляти творчі здібності школярів. Завдяки цьому процес пізнання стає дійсно захопливим.

Використання лепбуків у навчальному процесі особливо актуальне в умовах впровадження Нової української школи. Такий метод дозволяє здійснювати навчання у ігровій формі і має наступні переваги:

1. Учень має можливість по своєму бажанню організувати інформацію з теми, що вивчається і краще зрозуміти і запам'ятати матеріал. Це особливо допомагає у навчанні дітям-візуалам.

2. При необхідності можна повторити вивчене у будь-який зручний час. Просто відкрити лепбук і переглянути зроблену своїми ж руками книжку.

3. Такий спосіб навчання дозволяє напрацьовувати навичку самостійного збору, відокремлення та систематизації інформації. Таке вміння особливо важливе для людей сучасного інформаційного суспільства.

4. Якщо лепбук виконується сумісно у групі, такий метод навчання сприяє розвитку комунікаційних навичок, командної взаємодії тощо.

До позитивних сторін використання лепбуків на уроках музичного мистецтва можна віднести:

1. Актуалізація знань (діти здобувають нові знання в процесі пошукової діяльності).

2. Рефлексія (повторення і закріплення вже здобутих знань; повторення відбувається не тільки в процесі створення лепбуку, але і пізніше, коли вже готовий лепбук читають, гортають діти на перервах).

3. Розвиток творчих здібностей (діти створюють цікаві завдання, продумують естетичний вигляд і оформлення своєї роботи).

4. Можливість охопити активною діяльністю усіх учнів класу, а не лише окремих).

5. Дружня атмосфера в класі (учні відчувають, що вони один колектив, кожен вносить свою «лепту» у спільну роботу).

6. Зацікавлення предметом, зосередження уваги на головних аспектах вивченого матеріалу (вивчений матеріал надовго запам’ятовується).

7. Естетичне задоволення від самостійно зробленої роботи.

Як показує практика зарубіжних шкіл, лепбукінг – ефективний освітній метод, який дозволяє розвивати різносторонню творчу особистість. Адже не дарма його широко використовують в освітніх закладах Італії, Франції, США, Великої Британії тощо.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. Інтегровані заняття: методика проведення. Київ : Шк. світ, 2007. 128 с.

2. Крутій К. Лепбук як дослідницький проєкт дошкільника. URL: http://ukrdeti.com/lepbuk-yak-doslidnickij-proekt-doshkilnika/ (дата звернення: 18.11.2021).

3. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Бєлкіна Е. В., Калініченко О. В., Руденко І. В. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів. Харків : Ранок, 2006. 256 с.

4. Щербатюк В. С. Методика застосування проєктних технологій на заняттях із літературознавчих дисциплін у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 6.1(46.1). С. 114–117.

Наталя ТУРЧЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти психолого-педагогічного факультету, Маріупольський державний університет,
Катерина ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук, професорка, Маріупольський державний університет

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ПЕРЕКАЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Мова – невичерпне джерело розумового розвитку дитини. Слово виховує, навчає і розвиває дитину. Під впливом мови вдосконалюються її почуття, сприймання, збагачуються знання про оточуючий світ. Завдяки цьому науковці і педагоги практики вбачають мету навчання дітей рідної мови в навчанні усного мовлення, як засобу спілкування та пізнання довкілля.

У структурі нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти визначається зміст та поетапний розвиток мовлення дитини та її мовленнєвої компетентності. Сучасні вітчизняні науковці мовленнєву компетентність визначають як здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних та невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об’єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний компоненти та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість.

Зазначимо, що мовленнєва компетентність є однією з провідних базових характеристик, яка активно розвивається саме на етапі дошкільного дитинства (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій та ін.).

Проблема розвитку зв’язного мовлення дошкільників досліджувалась класиками наукової думки і є актуальною для сучасних науковців (М. Вашуленко, Т. Піроженко, Т. Котик, Ф. Сохін, О. Ушакова та ін.).

Залежно від характеру і змісту спілкування розрізняють діалогічне та монологічне мовлення. Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношеннях – більш складна форма усного мовлення, оскільки це звернення однієї особи до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті й уваги до змісту. У закладі дошкільної освіти дітей навчають двох основних форм монологу – самостійної розповіді та переказу художніх творів. У першому випадку дитина самостійно добирає зміст свого висловлювання, а в другому – матеріалом для її висловлювання є літературно-художній текст.

Науковці (А. Богуш, Ф. Сохін, О. Ушакова та ін.) доводять, що за допомогою переказу відбувається ознайомлення дітей з кращими зразками художнього мовлення, що позитивно впливає на розвиток уміння будувати власне висловлювання. Наслідування літературного тексту стає поштовхом до власної активної мовленнєвої діяльності. Отже, ми розглядаємо переказ як засіб розвитку мовлення дошкільників.

Методику навчання дошкільників переказу розробляють А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, Г. Леушина, Л. Пеньєвська та ін. Науковці наголошують значущості такої діяльності для всебічного виховання дітей, обґрунтовують необхідність керівництва цим видом діяльності. Завдання педагога – підвести дітей до активного, творчого наслідування тексту, допомогти його засвоїти. Саме за таких умов наслідування літературного зразка стає основою до власної активної мовленнєвої діяльності.

Для вивчення готовності дитини до переказу, ми розробили діагностичну методику змістом якої передбачено слухання, розуміння та запам'ятовування невеликого за обсягом та нескладного за структурою художнього твору. Текст читався двічі у повільному темпі. Після прочитання тексту дитині потрібно було переказати те, що вона запам'ятала.

Для переказу ми обрали оповідання В. Сухомлинського «Сонце і сонечко». Твори В. Сухомлинського відрізняються чіткістю композиції, у якій послідовно простежуються основні події. Персонажі творів з яскраво вираженими рисами характеру. Мова текстів образна, виразна, не містить незнайомих, складних для розуміння та відтворення слів.

На основі декомпозиційного аналізу процесу переказу художніх творів нами було виділено такі компоненти: емоційний, змістовний, дійовий. До кожного компонента було визначено по 2 показники. Кожен показник оцінювався окремо за трибальною рейтинговою шкалою, згідно з якою рівні відповідали кількості набраним кожною дитиною балам. Найвища кількість балів, яку могла отримати дитина – 12.

Визначення рівня оволодіння дітьми старшого дошкільного віку переказом художніх творів щодо розвитку емоційного компонента здійснювалося за допомогою відповідних прийомів. Так, для визначення рівня інтересу до змісту твору вихователь під час читання оповідання в

момент кульмінації робив паузу й пропонував дитині або йти гратись в ігрову кімнату, або дослухати оповідання до кінця. Якщо дитина не вагаючись обирала дослухати твір до кінця, то це ми тлумачили як наявність у неї інтересу до змісту твору й оцінювали 2-ма балами; якщо ж дитина вагалася у своєму виборі, то це, на нашу думку, вказувало на не цілком сформований інтерес до змісту твору й оцінювалося в 1 бал; оцінка 0 балів ставилась, якщо дитина обирала гру в ігровій кімнаті й взагалі не виявляла інтересу до подальших подій у творі.

Для визначення емоційного сприймання змісту твору вихователь спостерігала за емоційним станом дитини під час слухання оповідання. Якщо під час слухання спостерігалося емоційне задоволення від сприймання твору, то дитина отримувала 2 бали; якщо в неї були відсутні прояви емоцій, але вона слухала, то отримувала 1 бал; коли ж дитина сприймала твір неохоче, відволікалася, то отримувала 0 балів.

Визначення особливостей оволодіння переказом художніх творів дітьми старшого дошкільного віку за змістовим компонентом здійснювалося після першого читання шляхом проведення бесіди за змістом твору. Бесіда включала такі питання: 1. Назви головних героїв оповідання; що приснилось сонечку взимку?; як ти вважаєш, що трапилось, якби Сонце не попередило комашку?; чи послухала комашка-сонечко пораду Сонця?

Перед повторним читанням тексту, дитині надавалась установка на складання переказу. Після другого прочитання тексту твору дитину просили переказати те, що вона запам’ятала. За змістовним компонентом оцінювалась лексика, граматика відтворення тексту та структурування тексту.

Лексика, граматика відтворення тексту оцінювалась у 2 бали, якщо дитина під час переказу використовувала авторську лексику, правильно будувала речення; якщо ж вона не завжди користувалась авторською лексикою та використовувала прості речення – 1 бал; якщо допускала багато лексичних та граматичних помилок – 0 балів.

Структурування тексту оцінювалось 2-ма балами, якщо дитина правильно відтворювала текст; якщо допускала незначні відхилення від тексту – 1 бал; при порушені структури тексту та невірному його відтворенні – 0 балів.

Вивчення особливостей переказу художніх творів дітьми старшого дошкільного віку по дійовому компоненту визначалось за такими показниками: логіка мовлення та самостійність переказу.

Логіка мовлення оцінювалась в 2 бали, якщо переказ твору був без пауз; при невеликих та нечастих паузах дитина отримала 1 бал; при переказі з численними паузами – 0 балів.

Самостійність переказу оцінювалась в 2 бали якщо дитина не користувалась підказками педагога; 1 бал якщо дитина потребувала

невеликої кількості підказок; якщо існувала необхідність численних підказок – 0 балів.

На основі отриманих результатів було визначено три рівні оволодіння дітьми переказом художніх творів: високий, середній та низький.

Результати констатувального етапу проведеного дослідження дали нам уявлення про рівень оволодіння переказом художніх творів дітьми старшого дошкільного віку в педагогічній практиці й дозволили розробити програму формувального експерименту.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.

2. Пасічник А. Навчання переказу : формування монологічної компетентності. Дошкільне виховання. 2008. № 11. С. 12–16.

Катерина БОНДАРЕВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства висуваються високі вимоги до комунікативної підготовки учнів початкової школи, що зумовлює необхідність удосконалення системи початкової мовної освіти. Одним зі шляхів досягнення поставленої мети є робота над формуванням у молодших школярів мовленнєвого етикету. При цьому важливо зазначити, що основою мовленнєвого етикету є, перш за все, гуманні стосунки між людьми. Школяр як суб’єкт учіння обов’язково вступає в міжособистісне спілкування з учителем, однокласниками, іншими людьми. У результаті їхньої взаємодії, як стверджують С. ДУБОВИК, А. ОСЕПЯН, відбувається взаємний психічний вплив і різнобічний обмін знаннями, вміннями і навичками, моральними цінностями, мотивами та інтересами.

Науковці Л. АЙДАРОВА, Л. ВАРЗАЦЬКА, М. ВАШУЛЕНКО, Н. ГРИПАС, І. ЗЯЗЮН, В. МЕЛЬНИЧАЙКО, М. ПЕНТИЛЮК, Г. САГАЧ, І. СИНИЦЯ, О. ХОРОШКОВСЬКА, Г. ШЕЛЕХОВА надавали великого значення визначеній проблемі. У працях В. КИРИЧОК, А. ЄЛАНСЬКОЇ, О. КАЗАРЦЕВОЇ, В. МАТВЄЄВА, А. ПАНОВА, І. БЕХА, Я. РАДЕВИЧА-ВИННИЦЬКОГО, М. БІЛОУС, М. СТЕЛЬМАХОВИЧА, Є. ЧАК висвітлюються теоретичні й методичні аспекти формування гуманістичних відносин у системі спілкування учнівської молоді, а також роль культури взаємин між людьми.

Мовленнєвий етикет передбачає дотримання культурних норм мови, уміння використовувати мовні правила вітання, прощання, уявлення, уміння формулювати свої думки як судження, тези, проблеми, знання норм красномовства, уміння використовувати мовні прийоми тощо. Мовленнєвий етикет, на думку Н. ФОРМАНОВСЬКОЇ, можна визначити як правила, які регулюють мовну поведінку особистості.

Мовленнєвий етикет – вироблені суспільством правила мовної поведінки, обов'язкові для всіх членів суспільства, національно специфічні, стійко закріплені в мовних формулах, але водночас історично мінливі.

Дотримання норм мовленнєвого етикету допомагає школяреві спілкуватися з однолітками і дорослими. За його допомогою учні можуть будувати доброзичливі взаємини з оточуючими, висловлювати радість, бажання, прохання, невдоволення, відстоювати свою думку тощо. Учитель під час формування мовленнєвого етикету молодших школярів має враховувати їх вікові та психологічні особливості, інтерес до проблеми, тимчасові проблеми й потенційні можливості дітей.

Серед методів, які можна використовувати у процесі формування мовленнєвого етикету, варто назвати інтерактивні імітаційні ігри, тренінги і вправи, які дозволяють моделювати комунікативні ситуації й організувати спілкування учнів між собою, з учителем, батьками та іншими людьми за правилами мовленнєвого етикету.

Такі завдання являють собою комунікативні цільові настанови, тобто ті словесні дії вчителя, які організовують спілкування учнів. Наприклад, настанови, що вимагають від учнів уміння висловити згоду, підтвердити сказане, доповнити співрозмовника тощо. Досить часто одне завдання може містити декілька настанов, що визначають послідовність дій учнів.

У ситуативних завданнях моделюються мовні ситуації, тобто створюються умови, які залучають учнів у процес спілкування. Мовні ситуації спонукають школярів до висловлення, викликають потребу в спілкуванні. У процесі виконання завдань школярі вчаться співвідносити зміст і форму висловлювань з мовленнєвою ситуацією, такі завдання дисциплінують мислення, формують уміння вибирати найдоцільніший варіант мовного матеріалу відповідно до конкретної ситуації

спілкування. Для роботи добираються переважно ті аспекти культури спілкування, які актуальні для певного віку або стануть такими в найближчому майбутньому.

Інформація, що подається для осмислення та вирішення повинна бути зрозумілою учням та легко ними сприйматися. Відповідно потрібно вказувати лише на найважливіші компоненти мовної ситуації, не перевантажуючи інформацію деталями, формулювати завдання стисло і конкретно. Організація вчителем такої діяльності учнів забезпечить формування соціально активної особистості молодшого школяра й розвиток його мовленнєвої компетентності.

Список використаних джерел

1. Дубовик С. Г., Осепян А. А. Методика формування етикетного мовлення молодших школярів. *Молодий учений*. 2020. № 4(80). С. 139–144.

2. Радевич-Винницький Я. К. Етикет і культура спілкування : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 291 с.

3. Шеломенцев В. Н. Етикет і культура спілкування. Київ : Оберіг, 2015. 352 с

Секція 5
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Тетяна АЛЕКСІНЦЕВА,
кандидатка педагогічних наук,
Волинський фаховий коледж
культури і мистецтв імені
І. Ф. Стравінського
Волинської обласної ради

АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасним студентам вищої та фахової передвищої освіти доводиться навчатися у доволі складних соціально-психологічних умовах, що спричинені різними чинниками – як внутрішніми (недостатня сформованість мисленнєвих процесів, раціональних методів пізнання; відсутність навичок самодисципліни; недостатній рівень мотивації до навчання; наявність шкідливих звичок, що погіршують стан здоров'я; несформована стресостійкість тощо), так і зовнішніми (негативний соціальний вплив збоку сім'ї, друзів, ЗМІ, а також пандемії COVID-19 на всі сфери життя). Не всі студенти, особливо першокурсники, здатні адаптуватися до великої кількості нових навчальних дисциплін, нового колективу, нових вимог викладачів, що призводить до розповсюдженого нині явища в студентському середовищі – прокрастинації (від лат. prōcrāstinātiō – відкладання на завтра; від від prō + crāstinus – завтрашній, від crās – завтра), зволікання [1] – психологічний термін, що означає схильність людини відкладати неприємні завдання на потім, тяжіння до справ, що приносять більше задоволення або швидший результат. Дане явище перетворюється на проблему, коли воно викликає: негативні емоційні стани (агресію, почуття страху, напруження, внутрішній неспокій, незадоволення, депресію); соматичні прояви (безсоння, проблем із шлунком, білі в м'язах); почуття безпорадності, неспроможності контролювати власне життя; страх, що особисті цілі не будуть досягнуті; почуття «зради» собі, провини й злості на себе; неможливість відділити робочий час від відпочинку і через це відсутність повноцінного відновлення організму; погіршення успішності й продуктивності в роботі та навчанні; погіршення міжособистісних стосунків, наприклад, розчарування викладачів через постійне недотримання студентом обіцянок тощо.

Оскільки проблема академічної прокрастинації набуває дедалі більшої актуальності, їй присвячено низку вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень М. Енгбердінг, К. Лей, Дж. Муракамі, Ф. Ріст,

Е. Ротблум, Л Соломон, А. Хьокер, Л. Юен, В. Бикова, О. Грабчак, Н. Дмитріюк, В. Дуб, Н. Кордунова, Є. Косікова, В. Мілінчук, Н. Ткаченко та ін.

Розрізняють два типи прокрастинаторів – «пасивних» і «активних» [2, с. 137–167]. Перший тип характеризується униканням і невиконанням завдань. Для другого типу притаманно максимальне відтермінування виконання завдання і його активне виконання в останній момент. Обидва типи поведінки доволі часто зустрічаються серед студентів і призводять до академічної неуспішності.

З метою вирішення проблеми прокрастинації психологи виділяють методи психокорекції, що довели свою ефективність: поведінкові та когнітивні [3, с. 43–46]. Поведінкові методи полягають у послідовному і цілеспрямованому самостійному формуванні в прокрастинатора нових моделей поведінки. Важливим фактором успішності цього процесу є баланс навчання і вільного часу, що дозволяє не виснажуватися, отримувати від навчального процесу задоволення й виконувати його успішно. Когнітивні методи пов’язані із самоконтролем і самокорекцією думок, що викликають прокрастинацію.

Спираючись на вище названі методи, німецькими психологаминауковцями A. Hocker, M. Engberding, F. Rist розроблено й апробовано детальну анти-прокрастинаційну програму, рекомендовану психологам, соціальним педагогам, викладачам, зокрема для підтримки студентів, що мають страх перед іспитами, схильних до депресивних станів і перфекціоністів. Програма складається з наступних кроків:

1. З’ясування мотивації до змін поведінки: Чи хочу я найближчим часом позбутися прокрастинації та навчитися вчасно починати важливі справи?

2. Постановка проблеми: У чому, власне, полягає моя проблема?

3. Самоаналіз поведінки та складання особистої моделі прокрастинації: Під впливом яких чинників я відкладаю виконання важливих завдань? Що призводить до моєї прокрастинації?

4. Самоспостереження: Як виглядає моя прокрастинація при детальному розгляді (ведення щоденника прокрастинації)?

5. Складання плану зміни поведінки: Які дії я буду виконувати для подолання прокрастинації? Скільки часу я даю собі на отримання першого успішного результату?

6. Розподіл часу: Як я можу скоротити свій робочий час і використовувати його максимально ефективно?

7. Самоаналіз думок, що призводять до прокрастинації: Як я можу через перевірку моїх думок і переконання позбавитися моєї тенденції до прокрастинації? систематичному самоаналізі свого стану та скориговане управлінням своїм станом, самоперевіркою переконань та поступовою зміною поведінки

8. Управління робочим місцем, зміцнення особистісних ресурсів: Як я можу забезпечити сприятливі умови й мотивувати себе стимулами та винагородами?

9. Реалістичне планування: Як і в якій послідовності дій я хочу виконати завдання?

10. Визначення конкретних кроків, необхідних, щоб розпочати діяльність вчасно: Як мені вдасться почати вчасно?

11. Підсумування, підтримка прогресу й уникання кроків назад: Як я оцінюю мій сьогоднішній стан порівняно з тим, що був на початку? Як я можу зберігати цей стан якомога довше?

Ми дотримуємося думки, що здійснення даної програми доцільніше проводити практичними психологами, що володіють знаннями та навичками психокорекції. На жаль, не завжди прокрастинатор звертається за психологічною допомогою до спеціаліста, оскільки його проблема часто викликає почуття сорому. В такому випадку викладачі також здатні підтримати студента та допомогти подолати прокрастинацію. Ця допомога полягає не в поблажливих повторних наданнях відстрочок часу, а у чітко встановлених термінах, наприклад, для подання дипломних або курсових робіт, або для виконання завдань. У складних та тривалих проєктах виграшними є терміни проміжних цілей. Регулярні обговорення поточного стану роботи над навчальним матеріалом є також помічними для студента, якщо є розклад цих обговорень і можливість задати питання й поділитися своїми успіхами та труднощами. Письмово сформульовані вказівки для підготовки до навчальних занять, заліків чи іспитів щодо структури та виконання підготовлених викладачем завдань слугують також певним орієнтиром у роботі студентів, які, до прикладу, не володіють високорозвиненими навчальними навичками. Інформація про формальності та спеціальні вимоги до роботи або про аспекти іспиту, якому викладач надає особливого значення, створює ясність та допомагає студентові почати діяльність. Інформування студентів про явище прокрастинації та основні кроки її подолання є основним методом профілактики цього феномену. Якщо виявлено ознаки прокрастинації у студента, ефективним є доброзичливе ставлення до нього викладача і тактовна пропозиція допомоги. Нав’язана збоку педагога допомога не є ефективною і призводить до супротиву. Якщо прокрастинатор погоджується співпрацювати з викладачем, доцільно запропонувати йому підтримувати з ним телефонний зв’язок перед початком запланованої роботи або впродовж її виконання. Студент матиме можливість повідомляти, як він справляється із своїми завданнями. Досвід показує, що під час бесіди зі студентом варто запитувати про його успіхи, перш ніж він розповідатиме про свої труднощі. Це налаштовує його на позитивне сприйняття власного досвіду. Крім того, несприятливий досвід можна перетворити на конструктивні цілі, наприклад фразу «Мені не

вдалося приступити до роботи в запланований час» переформулювати на «Я був би щасливіший, якби наступного разу заздалегідь підготувався до виконання завдання». Викладачеві буде легше зрозуміти прокрастинатора, якщо він спробує поставити себе на місце студента і запитати себе: «Що мені може допомогти»?

Поділяючи думку німецьких авторів антипрократинаційної програми, вважаємо, що прокрастинація не має нічого спільного з лінню чи недостатньо розвиненими розумовими здібностями. Її причини полягають у порушенні самоконтролю, яке може бути усвідомлене при систематичному самоаналізі свого стану та скориговане управлінням своїм станом, самоперевіркою переконань та поступовою зміною поведінки. Якщо цей процес відбувається за підтримки викладача, він має багато шансів завершитися успішно.

Список використаних джерел

1. Гороть Є. І., Коцюк Л. М., Малімон Л. К., Павлюк А. Б. Англо-український словник / під заг. кер. Є. І. Гороть. Вінниця : Нова Книга, 2006. 1700 с.

2. Joseph R. Ferrari, Judith L. Johnson, William G. McCown. Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment. URL: https://www.researchgate.net/publication/276292917_Procrastination_and_Task_Avoidance--Theory_Research_and_Treatment.

3. Hocker A., Engberding M., Rist F. (2017). Heute fange ich wirklich an! : Prokrastination und Auschieben überwinden – ein Ratgeber. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, 2021. 142 S.

Вікторія ОВСЯННІКОВА,
кандидатка психологічних наук,
доцентка, Запорізький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в незалежній Україні потребує підвищення відповідальності закладів загальної середньої освіти за виховання та підготовку учнівської молоді до реалій життя, їх спроможність адаптуватися до постійних змін у суспільстві, які супроводжуються стресами і конфліктами, здатність вирішувати соціально-психологічні суперечності. Розв'язання цієї проблеми ставить якісно нові вимоги до підготовки майбутніх учителів до конструктивної участі в міжособистісній взаємодії.

Різноманітність та складність форм міжособистісної взаємодії

потребує високого рівня готовності вчителя до взаємодії з учнями, особливо в ситуації конфлікту. Від конструктивного чи деструктивного характеру конфліктної взаємодії залежить адекватність процесу становлення особистості учня. Володіння студентами продуктивними засобами розв'язання конфліктів виступає однією з найважливіших проблем у професійній підготовці майбутніх учителів.

У процесі конфліктологічної підготовки майбутні вчителі повинні оволодіти загальною логікою, стратегіями і прийомами розв'язання педагогічних конфліктів. Вирішення цього завдання потребує розкриття особливостей підготовки майбутніх учителів до конструктивної взаємодії з учнями в конфліктних ситуаціях.

Розв'язання педагогічних конфліктів – це спільна діяльність учасників педагогічного процесу, спрямована на зміну позиції сторін, між якими виник конфлікт, виявлення несумісних цілей та інтересів, зіткнення яких викликає сильні хвилювання, а також усунення проблеми, що призвела до конфлікту [1].

Аналіз наукової літератури з педагогічної конфліктології дозволяє стверджувати, що конструктивне розв'язання педагогічних конфліктів є поетапним процесом подолання суперечності, що набула форми протистояння, шляхом організації продуктивної педагогічної взаємодії, спрямованої на усунення причин її виникнення. Однією з важливих умов успішного подолання конфлікту є його сприйняття вчителем як засобу розв'язання суперечності, що відкриває можливості для особистісного зростання як учителя, так і учнів.

На думку І. Холковської, головним завданням підготовки майбутніх учителів до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів має бути формування у студентів-педагогів мотиваційної готовності до оволодіння конфліктологічною компетентністю, спрямованості на конструктивне розв'язання конфліктів у педагогічній діяльності. Для цього студентів передусім потрібно ознайомити з критеріями і умовами конструктивного розв'язання педагогічного конфлікту [2].

Майбутні вчителі повинні опанувати загальну логіку і стратегії розв'язання педагогічних конфліктів, що становить наступне завдання конфліктологічної підготовки. Загалом, логіка розв'язання педагогічних конфліктів передбачає низку послідовних взаємопов'язаних етапів: аналіз конфліктної ситуації; прогнозування варіантів розв'язання конфлікту і визначення способів його вирішення, що відповідають інтересам взаємодіючих суб'єктів; визначення критеріїв вирішення конфлікту, що визнаються обома сторонами; дії з реалізації наміченого плану; контроль ефективності власних дій; оцінка ефективності розв'язання конфлікту.

Поряд з оволодінням майбутніми вчителями загальною логікою вирішення педагогічного конфлікту одним із важливих завдань їх конфліктологічної підготовки є формування практичних умінь, які

лежать в основі стратегій і тактик розв’язання конфліктів.

На наш погляд, стратегія вирішення педагогічного конфлікту є планом дій, що визначає загальну лінію поведінки вчителя у конфліктній ситуації. Стратегія педагогічної взаємодії в конфлікті має певну структуру, представлену двома аспектами: внутрішнім і зовнішнім.

Внутрішня підструктура відображає перцептивні, мотиваційні, емоційні та когнітивні компоненти і проявляється в ставленні до іншого суб'єкта педагогічного конфлікту. Зовнішня підструктура відображає операціональні, процесуальні, діяльнісні компоненти взаємодії суб'єкта в педагогічному конфлікті і проявляється в певній лінії поведінки.

Важливим завданням конфліктологічної підготовки майбутніх учителів має бути становлення основ їх індивідуального стилю поведінки в педагогічному конфлікті, подальше формування і коригування якого відбуватиметься в процесі самостійної педагогічної діяльності.

Індивідуальний стиль поведінки в конфлікті – це відносно стійка сукупність цілей, усвідомлюваних або неусвідомлюваних дій, операцій і реакцій, що спрямовані на розв’язання конфлікту і обумовлені різнорівневими властивостями інтегральної індивідуальності вчителя. На думку М. Леонова, індивідуальний стиль поведінки в конфліктних ситуаціях визначається, по-перше, своєрідним симптомокомплексом властивостей інтегральної індивідуальності, що може обумовлювати конструктивний або деструктивний тип розв’язання конфлікту [3].

Таким чином, успішна підготовка майбутніх учителів до конструктивного розв’язання педагогічних конфліктів можлива за умови її поетапної організації, починаючи з формування у студентів мотиваційної готовності до оволодіння конфліктологічною компетентністю і закінчуючи виробленням індивідуального стилю поведінки в конфлікті.

Список використаних джерел

1. Розум К. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2015. 252 с.

2. Холковська І. Л. Етапи формування готовності майбутніх учителів до конструктивного розв’язання педагогічних конфліктів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 39(4). С. 300–305.

3. Леонов Н. И. Конфликтология. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2002. 192 с.

Олена ГОРЕЦЬКА,
кандидатка психологічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У процесі професійної підготовки майбутній практичний психолог повинен сформуватися як активний суб'єкт діяльності, зріла особистість з розвинутими професійно-важливими якостями (В. Панок, Н. Чепелєва, О. Бондаренко) [5]. Це: фахова компетентність, розвинена емпатія й саморефлексія, організаторсько-комунікативні якості, уміння ефективно вирішувати власні проблеми, високий морально-етичний рівень, упевненість в собі та власних можливостях, досконала психічна саморегуляції та нервово-психічна витривалість [6].

Однак, як у житті, так й у професійній діяльності людина постійно зазнає впливу психотравмувальних чинників, опосередкованих раптовим виникненням екстремальної ситуації.

У спільному дослідженні Н. Івченко, В. Миколенко, К. Шендеровський визначили коло стресових чинників, які негативно впливають на психоемоційний стан соціальних працівників, психологів та спричинюють стрес: обмеженість ресурсів, недостатня професійна підготовка та брак практичного досвіду, недостатність супервізії, неадекватність професійних очікувань щодо результатів роботи та критеріїв успішності [10].

Н. Самоукіна, досліджуючи проблему професійного стресу, виділяє таки його види: *інформаційний,* який виникає в умовах жорсткого ліміту часу, швидкою зміною інформаційних параметрів і посилюється в умовах високої відповідальності завдання; *емоційний стрес* виникає за реальної або передбачуваної небезпеки; *комунікативний,* що пов'язаний з реальними проблемами ділового спілкування (конфліктність, нездатність контролювати себе, невміння протистояти маніпулятивним діям ін.); *стрес досягнення* як невідповідність рівня очікувань реальним можливостям людини; *стрес, викликаний страхом зробити помилку*, що часто блокує творчі здібності фахівця; *стрес конкуренції; стрес успіху*; професійний стрес, пов'язаний з проблемою *заробітку грошей* [9].

Отже, важливим фактором якісної життєдіяльності й професійної реалізації майбутнього фахівця є стресостійкість, яка допомагає долати труднощі, контролювати власні емоції, проявляти витримку; сприяє соціальній адаптації й успішній самореалізації, ефективній комунікації й досягненню життєвих цілей, збереженню працездатності й здоров'я.

Вчені розглядають стресостійкість з різних аспектів: як стійкість особистості, толерантність до стресу (В. Крайнюк, І. Малкіна-Пих,

Т. Титаренко, О. Сафін та ін.); психічну та психологічну стійкість (В. Бодров, В. Корольчук І. Малкіна-Пих та ін.), емоціональну стійкість (Л. Аболін, І. Малкіна-Пих та ін.); як особистісний адаптаційний потенціал (А. Маклаков), екстремальну стійкість (О. Столяренкота ін.). Також дослідники визначають різні чинники, що впливають на стійкість людини до стресу: індивідуальна витривалість і діапазон функціональних можливостей окремих систем організму (В. Небиліцин), толерантність особи (Н. Лєвітов, Б. Теплов), значимість події для особистості (Л. Єрмолаєва, Н. Лєвітов та ін.), цінності особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова), суб'єктивна оцінка людиною ситуації (Н. Наєнко, Ю. Некрасова, Т. Немчин, М. Тишкова та ін.), наявний досвід у переживанні напружених ситуацій (М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко, Г. Ушаков та ін.) [1; 2; 5].

Стресостійкість визначається сукупністю особистих якостей, що дають змогу людині переносити значні інтелектуальні, вольові й емоційні навантаження, зумовлені особливостями професійної діяльності, без особливих шкідливих наслідків для діяльності людей, що її оточують, і свого здоров'я [8].

У контексті теорії сильних сторін стресостійкість розглядається через навички, вміння, знання та відкриття, що накопичуються з часом у результаті вирішення проблем та боротьби з викликами [1].

К. Платонов і В. Марищук вкладають в це поняття здатність управляти своїми емоціями, зберігати високу професійну працездатність, здійснювати складну або небезпечну діяльність без напруженості, незважаючи на стресогенні дії [7].

Н. Водоп'янова визначає стійкості до стресу як системну динамічну характеристику, яка визначає здатність людини протистояти стресорному впливу та справлятися з багатьма стресогенними ситуаціями, активно їх змінюючи чи пристосовуватись до них без шкоди для свого здоров'я та якості виконуваної діяльності» [3].

У роботах Ю. Теплюк стресостійкість трактується як складна інтегральна властивість особистості, взаємопов'язана з системою елементів, представлених комплексом інтелектуальних, когнітивних, емоційних, особистісних якостей, що забезпечують можливість індивіду переносити значні розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження, зберігаючи при цьому ефективність функціонування [11].

Розглядаючи проблему стресостійкості, С. Субботін виділяє такі її складники: емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, стресрезистентність, фрустраційна толерантність [5].

За Ю. Тептюк у структуру стресостійкості вкючені такі компоненти: *когнітивно-рефлексивний,* до якого належать оптимістичний стиль мислення, адекватна самооцінка та інтернальність-екстернальність; *емоційно-мотиваційний* включає низьку особистісну тривожність, емоційну врівноваженість і змотивованість до успіху; *поведінково-*

регулятивний складається з таких конструктів, як вольова саморегуляція, самоконтроль у спілкуванні та конфліктна компетентність. Основними психологічними умовами розвитку стресостійкості вчена визначає емпатійність, толерантність, моральну нормативність, переважання внутрішньої мотивації професійної діяльності, а також уміння застосовувати проблемно-орієнтовані та просоціальні стратегії копінг-поведінки [11].

Вчені розглядають різні фактори, що впливають на стресостійкість особистості. До них належать: індивідуальна витривалість і діапазон функціональних можливостей окремих систем організму (В. Небиліцин), емоційна стійкість людини (Л. Аболін, Л. Китаєв-Смик), толерантність особи (Н. Лєвітов, Б. Теплов), наявний досвід в переживанні напружених ситуацій (М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко, Г. Ушаков) [2].

Ю. Щербатих додає такі: природжені особливості організму та ранній дитячий досвід, особистісні властивості, фактори соціального середовища та когнітивні фактори, компетентності в подоланні навантажень [12].

Н. Водоп'янова, за результатами дослідження стійкості до стресу та схильності до емоційного вигорання представників професій типу «людина-людина», до яких відносяться й психологи, визначила деякі психологічні умови розвитку стресостійкості: емоційна стійкість, адекватна самооцінка, оптимізм, висока мотивація до саморозвитку та професійного зростання, а також комунікативність і соціальна сміливість; вміння застосовувати широке коло копінг-стратегій відповідно до вирішення різних стресогенних ситуацій. Дослідниця також додає й специфічні навички як креативність у вирішення професійних завдань, високий рівень комунікативних вмінь, можливість здійснювати цілеспрямований вплив на людей [3].

Майбутнім психологам задля розвитку стресостійкості пропонуємо опанувати навичками конструктивного використання наявних внутрішніх ресурсів, саморегуляції; відпрацьовувати навички рефлексії стресового стану та формування його адекватного образу; виробляти ефективний стиль реагування на стрес, когнітивні уявлення про власну поведінку в стресовій ситуації; формувати вміння раціоналізації стресової ситуації; оволодіти навичками нервово-м'язової релаксації та аутогенного тренування; засвоїти принципи конструктивного використання часу та продуктивної організації життєвого простору з метою зниження емоційної напруги, негативного впливу стресу.

Список використаних джерел

1. Богданов С. О., Панок В. Г., Чернобровкін В. М. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. Київ : ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.

2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва : ПЕР-СЭ, 2006. 528 с.

3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с.

4. Водопьянова Н. Е. Стресс-менеджмент : учеб. для бакалавриата и магистратуры. Москва : Издательство Юрайт, 2018. 283 с.

5. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.

6. Марковець О. Л. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2005. 16 с.

7. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.

8. Реан А. А. Психология адаптации личности. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008. 479 с.

9. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Москва : ЭКМОС, 2000. 281 с.

10. «Телефон довіри»: соціальна робота з дітьми, молоддю та сім'ями. На шляху до нової соціальної технології в територіальній громаді м. Києва : інформаційно-методична збірка для спеціалістів соціальної роботи в територіальній громаді м. Києва / Н. Івченко, В. Миколенко, К. Шендеровський. Київ : КМЦССМ. 2003. 90 с.

11. Тептюк Ю. О., Сафін О. Д. Феноменологічний аналіз наукових підходів до теоретичних моделей стресу та психологічні характеристики стресостійкості особистості. *Правничий вісник Університету економіки та права «КРОК».* 2014. № 20. С. 191–197.

12. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 256 с.

Ольга КОЧКУРОВА,
кандидатка психологічних наук,
доцентка, Мелітопольський
державний педагогічний
університет імені Богдана
Хмельницького

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ОСНОВА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ

Епоха змін та криз, надзвичайних ситуацій різного характеру, що відбуваються в суспільстві, висуває нові вимоги до фахівців різних сфер зайнятості, зокрема педагогів. Саме тому, у даний момент однією з актуальних дослідницьких проблем в психології є питання, яке пов'язане з професійною ідентичністю.

У дослідженнях А. Лукіянчук [5] професійна ідентичність розглядається як динамічна система, яка формується в процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності, і впливає на ціннісно-смислову сферу та удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

М. Абдулаєва [1] професійну ідентичність визначає як багатомірне утворення, яке розрізняється за ступенем складності та будови.

Вузьке і широке тлумачення професійної ідентичності дають Г. Ложкін та Н. Волянюк. У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається дослідниками як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. У широкому сенсі професійна ідентичність є поняттям, у якому формовиявляються концептуальні уявлення людини про її місце в професійній групі чи спільноті; ці уявлення супроводжуються певними ціннісними і мотиваційними орієнтаціями [4, с. 123].

Центральне місце в професійному становленні педагога посідає формування його професійної ідентичності, що є результатом усвідомлення індивідом своєї тотожності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції та впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала. Професійна ідентифікація є невід'ємною частиною професійної самосвідомості особистості, що передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, які спонукають особистість до ефективної професійної діяльності.

Досягнення професійної ідентичності знижує тривожність, невпевненість, авторитарність, підвищує особистісний потенціал.

Основним параметром професійного розвитку фахівця, на думку Ж. Вірної, виступає професійна ідентифікація – усвідомлення особистістю образу професійної діяльності та власних можливостей ефективної реалізації в ній.

У дослідженні Ж. Вірної [2] виділяються такі форми професійної ідентифікації: контрастно-позитивна форма, контрастно-негативна форма, перспективно-позитивна форма, перспективно-негативна форма, проміжна форма.

Професійну ідентичність педагога Н. Жигінас [3] визначає як інтегральну характеристику особистості. Вона може бути, з одного боку, віднесена до соціальної ідентичності, оскільки не вичерпується прийняттям відповідних професійних ролей та функцій. З іншого боку, вона не належить і до самої ідентичності, оскільки ставлення до себе як до професіонала є лише одним із показників сформованості професійної ідентичності. Інтегральність такої характеристики особистості полягає в тому, що в структурі професійної ідентичності представлені обидві форми ідентичності.

Професійна ідентичність педагога виконує такі функції, як розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе людиною, яка, займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (зі всіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості.

Таким чином, становлення професійної ідентичності педагогів є тривалим, складним та кризовим процесом, який включає різноманітні змістові та структурні компоненти. Розвиток професійної ідентичності та її структурних компонентів є суттєвим для успішного професійного зростання та розвитку, забезпечується низькою чинників.

Список використаних джерел

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический поход. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 2. С. 86–95.

2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2004. 438 с.

3. Жигинас Н. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога. *Высшее образование в России*. 2007. № 8. С. 121–122.

4. Ложкін Г., Волянюк Н. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта. *Соціальна психологія.* 2008. № 3. С. 123–130.

5. Лукіянчук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології* / за ред. С. Д. Максименка. Вип. 7. Київ, 2010. С. 370–380.

Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТ-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розвиток України як європейської держави передбачає створення умов для формування нового покоління українців, які вирізняються здатністю до творчого застосування набутих компетентностей, самовираження через інтереси та задатки. Провідну роль у цьому процесі, за нашим переконанням, має відігравати позашкільна освіта, що згідно із

Законом України «Про позашкільну освіту» являє собою складник системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, Законом України «Про освіту», і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні [5].

Як і будь-який процес, позашкільна освіта підпорядкована досягненню певної мети, а саме: забезпечити розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для їхньої соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності [6].

Реалізація зазначеної мети уможливлюється через призму визначених у Законі України «Про позашкільну освіту» завдань, серед яких згідно з темою нашого дослідження відділяємо такі: розвиток креативних здібностей дітей та учнівської молоді, їх пізнавального інтересу; розвиток уміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватись у багатокультурному середовищі; задоволення потреб вихованців у професійному самовизначенні і творчій самореалізації; створення умов для творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку вихованців, учнів і слухачів [5].

Отже, наразі актуальною є проблема щодо пошуку шляхів формування творчого самовираження особистості в умовах позашкільної освіти.

Про актуальність питання щодо самореалізації – та відповідно й самовираження – особистості свідчить інтерес до означеної проблеми провідних вітчизняних учених (І. Бех, І. Зязюн, О. Киричук, О. Сухомлинська та ін.). Ми погоджуємось із позицією названих науковців, на думку яких сенситивним періодом для розвитку задатків, творчих здібностей, а отже – і повноцінного творчого самовираження особистості є саме молодший шкільний вік. Проте кількість наукових досліджень, присвячених визначенню технологічних підходів до формування творчого самовираження учнів початкової школи, є незначною, що свідчить про актуальність обраної нами теми.

Як справедливо зауважує А. Бойко, самовираження являє собою потужне джерело позитивних емоцій, натхнення і відмінний спосіб розрядки, що дає вихід накопиченій негативній енергії [1].

Нам імпонує позиція Л. Виготського, за якою справжнє самовираження має бути тільки творчим [2]. Ми повністю підтримуємо науковців, які стверджують (О. Кононко, К. Роджерс, І. Онищук, Р. Шакуров та ін.), що розвиток творчого самовираження зумовлений наявністю адекватної самооцінки особистості та здатністю відстоювати свою позицію, а також залученням до мистецької діяльності [10].

Цінною є й думка О. Джафарової, яка у творчому самовираженні вбачає процес, спрямований на розкриття й утілення дитиною свого внутрішнього світу, що дозволяє в наочно-практичних видах діяльності максимально використовувати свої можливості та задатки [3].

Важливу роль у процесі формування в дитини молодшого шкільного віку вказаних вище якостей, розвитку в неї творчого потенціалу відіграє позашкільна освіта. Тому перед педагогом, який працює в закладі ЗЗО, постає завдання щодо оптимального вибору технологій, що уможливлюватимуть творче самовираження молодого покоління.

Результати спостережень і бесід із фахівцями дозволили нам переконатись: упровадження в процес позашкільної освіти такої інновації як арт-педагогіка сприяє реалізації ідеї щодо формування особистості, спроможної відповісти на виклики сучасного мінливого суспільства, реалізувати свій життєвий і творчий потенціал засобами мистецтва.

Треба зазначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки *арт-педагогіка* як напрям педагогічної науки не має ще достатньо точного визначення. Так Г. Рід, відомий як один із основоположників виховання через мистецтво, вбачає сутність названої вище дефініції в союзі дитини та дорослої людини на тлі мистецького простору, що носить характер живого і конструктивного спілкування та забезпечує «гуманістичний шлях виховання через мистецтво» [4].

О. Медведєва, І. Левченко, Л. Комісарова, Т. Доброволська тлумачать арт-педагогіку як синтез галузей наукового знання (мистецтва і педагогіки), що визначають і забезпечують розробку теорії і практики педагогічного корекційно-спрямованого процесу художнього розвитку дітей, метою якого є формування основ художньої культури особистості через мистецтво і художньо-творчу діяльність (музичну, образотворчу, художньо-мовленнєву, театралізовано-ігрову) [9].

Перед арт-педагогікою як наукою стоїть ряд завдань, одним із яких є «сприяння адаптації особистості в соціумі (самопізнанню, самовизначенню, самореалізації) через залучення до плодів творчості всього людства в різних її видах, шляхом створення власної творчості» [7].

Ми пристаємо до думки дослідниць (Р. Безпальча, М. Григорівa, Я. Нємая), які виокремлюють подані нижче групи арт-педагогічних технологій, а саме: технології сучасного театру; художньо-прикладні технології; фото/відео технології; евенттехнології [8].

Як справедливо зазначають названі вище дослідниці, перша група арт-педагогічних технологій, не зважаючи на свою складність, має високий рівень популярності в педагогічному колі та досить часто використовується в роботі з дітьми. До технологій сучасного театру авторки методичного посібника «Крок до толерантності: використання арт-технологій у захисті прав дітей-біженців» відносять чотири види

вистав – публіцистичну, пластико-хореографічну, гумористичну та драматичну [8]. Вважаємо, що для творчого самовираження учнів початкової школи в нагоді стануть перші три види.

Отже, використання сучасних арт-педагогічних технологій у процесі позашкільної освіти молодших школярів значно розширюють можливості роботи педагога з дітьми з метою формування творчого самовираження підростаючого покоління, збільшують її ефективність, дозволяючи залучати усіх учнів до розвитку своїх задатків та творчої самореалізації. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні ролі предметів мовно-літературної освітньої галузі щодо формування творчого самовираження учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бойко А. Сучасні підходи до розуміння феномену самовираження особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2010. Вип. 14. Кн. 2. 604 с.
2. Свистунова М. Різнокольорове дитинство. Ігротерапія, казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія. Київ : Форум. 2017. 192 с.
3. Джафарова О. Творче самовираження як наукова проблема. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 76–80.
4. Замелюк М., Міліщук С. Арт–педагогіка як засіб розвитку творчої уяви у дітей шкільного віку. *Молодий вчений.* 2018. Вип. 12.1. С. 50–53.
5. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.05.2021 № 1841-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14# (дата звернення 19.10.2021).
6. Концепція розвитку позашкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennyaproyek t-koncepciyi-rozvitku-pozashkilnoyi-osviti (дата звернення 19.10.2021).
7. Хлєбнік С. Арт-педагогіка в підготовці соціального гувернера до соціалізації дітей з вадами розвитку. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки».* 2019. № 1(14). С. 104–107.
8. Безпальча Р. Крок до толерантності: використання арттехнологій у захисті прав дітей-біженців : навч.-метод. посіб. Київ : Школа Рівних Можливостей. 2010. 24 с.
9. Федій О. Естетотерапія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури. 2017. 256 с.
10. Онищук І. Розвиток самовираження зростаючої особистості у музично-творчій діяльності. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. (Луцьк, 3–5.06.2016) : у 2 т. Т. 2 (О-Я). Луцьк : ФОП Покора І. О., 2017. С. 25–26.

Тетяна МАЛИХІНА,
кандидатка психологічних. наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТОСТІ

В умовах стрімких суспільних змін особливого значення набуває формування життєвої перспективи особистості, коли уявлення про своє майбутнє, усвідомлення минулого, конструювання свого життєвого шляху є основою життєвого самовизначення, впливає на наступні значні вибори людини. У зв'язку з цим актуальною постає система підтримки та допомоги особистості шляхом організації психолого-педагогічного супроводу спрямованого на вирішенні широкого кола проблем, породжених життям людини у соціумі.

Наукові дослідження життєвих перспектив (Є. Головаха, А. Кронік, К. Левін, Ж. Нюттен, К. Платонов, Т. Титаренко, Л. Франкл та ін.) показали, що вміння передбачати, прогнозувати, будувати життєві плани адекватно своїм можливостям та здібностям є запорукою успішного просування особистості життєвим шляхом.

Життєва перспектива, на думку К. Платонова, виступає образом бажаного та усвідомлюваного можливого свого майбутнього життя за умови досягнення певних цілей. Автор наголошує, що перспектива – це завжди бажане, а нерідко й очікуване з тривогою і побоюваннями. Певні події, такі як, наприклад, невдача, навряд чи планується, проте на них можна очікувати, готуючись до запобігання. Отже життєва перспектива – це цілісна картина майбутнього [4].

Є. Головаха розглядає життєву перспективу, як цілісну картину майбутнього в складному суперечливому взаємозв'язку програмованих та очікуваних подій, із якими людину пов'язує соціальні цінності та індивідуальний сенс свого життя [2].

К. Абульханова пропонує розглядати життєву перспективу як сукупність обставин та умов життя, що створюють для людини можливість оптимального життєвого просування [1].

Життєва перспектива є баченням свого майбутнього в часі, або власне його планування. Складання планів певним чином упорядковує майбутнє, яке можливо уявити як послідовне досягнення певних цілей. У випадку відсутності планів майбутнє постає фактично непрогнозованим. Життєва перспектива – неодноразово вироблена стратегія життя, де на кожному якісно новому етапі життєвого шляху діє специфічний зміст перспективи, у якому одні компоненти зберігають послідовність, інші – відображають реальні зміни, що відбулися в самій людині та в навколишньому середовищі. До змін життєвої перспективи призводять

критичні моменти, що так чи інакше виникають у житті кожної людини спричиняють; у цих життєвих обставинах одні здатні перебудовувати свою перспективу, підвищуючи мотивацію досягнення, інші впадають у стан стресу, що характеризується почуттям небезпеки та підвищеної тривожності.

К. Абульханова вказує на те, що життєва перспектива – це не тільки майбутні цілі, цінності, а й темп життєвого руху, оптимальність розвитку, зростання активності особистості [1].

Перехід до нових етапів життєвого шляху, як правило, передбачає корекцію життєвих перспектив або їх істотну реконструкцію з урахуванням індивідуально-психологічної своєрідності людини та соціальних умов її життя [3].

У зв'язку з цим цілісності, системності та впорядкованості набуває робота психолога закладу вищої освіти зі студентами, щодо формування життєвої перспективи. Одним із ключових завдань психолого-педагогічного супроводу є планування індивідуальної траєкторії розвитку особистості, а в разі потреби, корекція та розвиток окремих компонентів особистості.

Психолого-педагогічний супровід процесу формування життєвої перспективи здійснюється комплексно, із залученням всіх учасників освітнього процесу. Суб'єктами психолого-педагогічного супроводу виступають: сама особистість, що володіє знаннями, вміннями, навичками і особистісними особливостями, самостійно виробляє засоби досягнення поставленої мети, результат якої відповідає особистому життєвому шляху та фахівці, що безпосередньо взаємодіють з даною особою.

Методологічною основою психолого-педагогічного супроводу виступає особистісно-орієнтований підхід, що визначає пріоритетність потреб, цілей і цінностей розвитку особистості, максимальне врахування індивідуальних, суб'єктних і особистісних особливостей. Цей підхід передбачає опору на процес саморозвитку особистості при розробці індивідуальної життєвої траєкторії.

Реалізація функцій психолого-педагогічного супроводу студентів у закладі вищої освіти можлива при використанні особистісно-орієнтованих технологій формування життєвої перспективи: розвивальна діагностика; психологічне консультування; тренінги особистісного та професійного розвитку і саморозвитку; моніторинг соціально-психологічного розвитку особистості студента; проєктування альтернативних сценаріїв власного життя; особистісно-орієнтованих тренінгів підвищення соціальної та психологічної компетентності; тренінгів саморегуляції та самовідновлення особистості.

Психолого-педагогічна підтримка формування життєвої перспективи студентів розпочинається вже в період адаптації до навчання в закладі вищої освіти, на етапі первинної діагностики

студентів-першокурсників. Однією з технік, яку слід застосовувати на цьому етапі, є адаптаційно-мотиваційний тренінг, який сприяє встановленню дружньо-ділових стосунків студентів між собою та куратором, формуванню навчально-пізнавальної мотивації студентів, закріпленню позитивного налаштування на життєві перспективи.

Виняткові можливості для психолого-педагогічної підтримки становлення особистості студента надають і окремі навчальні дисципліни.

Психолого-педагогічний супровід формування життєвої перспективи розглядається як багатовимірний процес, зосереджений на потребах та цілях особистості, їх позитивних сторонах і перевагах, це процес, що сприяє встановленню віри в себе та свої можливості, підвищенню стійкості особистості до негативних зовнішніх та внутрішніх факторів.

Головними умовами ефективного психологічного супроводу є: системність і цілеспрямованість психологічної підтримки її спрямованість на персоналізацію особистості. Реалізація психологічного супроводу студентів закладів освіти може здійснюватися двома шляхами: виявлення потенціалу та можливостей особистості з урахуванням вікових особливостей; створення умов для реалізації можливостей та розвитку потенціалу.

Для продуктивного становлення життєвої перспективи особистості, необхідно у ході психолого-педагогічного супроводу створити умови, що забезпечать становлення структурних компонентів життєвої перспективи: формування системи ціннісних орієнтацій стосовно подій минулого, сьогодення та майбутнього, емоційно-ціннісного ставлення до себе, формування адекватного уявлення про життєві та професійні перспективи, розвиток адекватної оцінки своїх можливостей, готовність усвідомлено вибудовувати свої цілі. Психолого-педагогічний супровід формування життєвої перспективи передбачає вирішення проблемних ситуацій, аналітичну діяльність для оволодіння досвідом прийняття рішень, планування та прогнозування подій власного життя.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. Санкт-Петербург : Алетейя, 2010. 304 с.

2. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 256–269.

3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологический возраст личности. *Психологический журнал*. 1983. № 5. С. 57–65.

4. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. Москва : Наука, 1982. 309с.

Галина СВІДЕРСЬКА,
кандидатка психологічних наук,
доцентка, Тернопільський
національний педагогічний
університет імені Володимира
Гнатюка,
Марія-Андріана ВЕЙ,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Тернопільський
національний педагогічний
університет імені Володимира
Гнатюка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Самооцінка є складним особистісним утворенням та одним із найважливіших показників успішності людини. Український психолог М. Боришевський описував самооцінку як елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків [1]. Визначаючи взаємини з оточенням, вимогливість до себе, критичність, ставлення до власних успіхів та невдач, самооцінка впливає не лише на становлення особистості, а й на ефективність її професійної діяльності.

Адекватна професійна самооцінка є потужним рушієм для успішної адаптації молодого спеціаліста, сприяє набуттю ним професіоналізму, самореалізації та постійному самовдосконаленню. Професійна самооцінка – це уявлення особистості про власну цінність як фахівця, оцінний компонент професійної «Я-концепції», вона формується завдяки особистісним якостям спеціаліста, його індивідуальному досвіду і зазвичай є відображенням загальної самооцінки цієї людини.

Проблема становлення самооцінки особистості досліджена багатьма науковцями. Теоретичні та методологічні аспекти дослідження проблеми самооцінки вивчалися як зарубіжними психологами (А. Адлер, І. Бранден, К. Горні, В. Джеймс, Ф. Зімбардо, Ч. Кулі, К. Левін, А. Маслоу, К. Роджерс, та ін.), так і російськими (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонтьєв, В. Столін, С. Пантєлєєв, О. Прихожан, С. Рубінштейн, І. Чеснокова, К. Шорохова) та українськими дослідниками (М. Боришевський, Л. Бурлачук, С. Максименко, О. Олійник, Л. Онуфрієва, Д. Отич, Г. Радчук, О. Рибак, М. Савчин, О. Столярчук, С. Хоружий, П. Чамата та ін.).

Проблема впливу самооцінки на професійну діяльність людини розглянута у працях Б. Ананьєва, Е. Берні, І. Кона, Н. Кузьміної, М. Ларіонової, А. Маркової, Л. Мітіної, Ф. Перлза, В. Семиченко, В. Століна, І. Чеснокової, О. Шорохової та ін. А. Реан розглядає професійну самооцінку

як значущу умову професійної успішності людини та виокремлює в її структурі операційно-діяльнісний та особистісний компоненти [4]. Особливо важливим, на наше переконання, є вивчення професійної самооцінки студентів – майбутніх психологів, оскільки представникам цієї суб'єкт-суб'єктної спеціальності притаманне не лише змістовне оволодіння даною професією, а й, можливо, більшою мірою реалізація у своїй діяльності власного людського потенціалу. Відтак ефективність роботи психолога з клієнтами безперечно визначатиметься адекватністю його особистісної та професійної самооцінки.

О. Леонтьєв вважає, що самооцінка є однією з істотних умов, завдяки чому індивід стає особистістю. Вона формує в ньому потребу відповідати рівню вимог оточуючих і рівню власних особистісних оцінок. Основна функція професійної самооцінки – організація і саморегуляція діяльності, доцільної поведінки та міжособистісних взаємин, включених в професійну діяльність. Змістом професійної самооцінки є ставлення особистості до професійно значущих якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності, ділові й особистісні якості, комунікативні навички, ціннісні орієнтири професійної діяльності [6].

На нашу думку, становлення професійної самооцінки пов'язане з такими психологічними чинниками, як: позитивне самоставлення (відображає переконаність індивіда в своїй самоцінності, значущості), високий рівень автентичності (активність, що відображає справжні мотиви та цінності людини), високий рівень розуміння та розвитку професійно важливих якостей. У цьому контексті ми проаналізуємо результати нашого емпіричного дослідження професійної самооцінки студентів-психологів, у якому брали участь 95 студентів четвертого (бакалаври), п'ятого та шостого курсів (магістри) денної та заочної форми навчання Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, Західноукраїнського національного університету та Тернопільського національного технічного університету ім. Івана Пулюя. Старшокурсників ми обрали не випадково. Саме цей період є перехідним між навчанням і практичною діяльністю, де студенти, спробувавши себе в ролі психологів у різних видах практик, формують власну професійну самооцінку, опираючись не лише на загальні уявлення про себе, успіхи в навчанні, а й на досвід, отриманий в ситуаціях реалізації практичних завдань.

З метою визначення рівня диспозиційної автентичності, ми використали діагностичну методику «Опитувальник автентичності» (The Authenticity Inventory, AI-3, M. H. Kernis, B. M. Goldman). Отримані результати дослідження дали змогу виявити, що у більшої частини студентів – 58% спостерігається середній рівень автентичності, у 42% високий (рис. 1). З'ясовано, що у більшості майбутніх психологів найсильніше виражені такі компоненти диспозиційної автентичності, як усвідомлення – 55% та орієнтація на стосунки – 53%. Як відомо,

компонент усвідомлення, або довіра до себе, характеризується розумінням власних мотивів, бажань, почуттів і думок; знаннями і прийняттям студентами своїх переваг і недоліків, особистісних властивостей та емоцій і їх ролі у власній поведінці.

Орієнтація на стосунки визначає відкритість майбутніх психологів у взаєминах з іншими людьми, відсутність прагнення бути виключно позитивно оціненими оточуючими, вибір власної участі у тих чи інших стосунках. Коли людина усвідомлює свою індивідуальність і неповторність, здатна прийняти себе такою, як вона є, вона стає собою у спілкуванні з іншими, їй не потрібні «маски», вона не намагається «заслужити симпатію» співрозмовника.

Проаналізувавши дані на рис. 1 за шкалою «Поведінка», ми помітили, що майже половина студентів характеризуються високими показниками (47%), а решта мають середній рівень розвитку поведінкового компонента (53%). Поведінковий компонент виявляє тенденцію досліджуваних діяти відповідно до власних цінностей, переконань, потреб. Проте досліджувані з середнім рівнем поведінкового компонента здатні відповідати очікуванням інших людей та займатися самозвинуваченням, відповідно до певних ситуацій та обставин.

Також отримані результати дозволяють прослідкувати, що у майбутніх психологів переважає середній рівень об'єктивності – 71%, що передбачає певне ігнорування власних думок, досвіду, нестійкість стосовно уявлень про себе. Це може відбуватись на ситуативному рівні, коли в одних ситуаціях досліджувані здатні адекватно оцінювати свої можливості, характеристики, переживання, а в інших – дивитись викривлено на сильні та слабкі сторони, не сприймати об'єктивно ситуацію та себе.

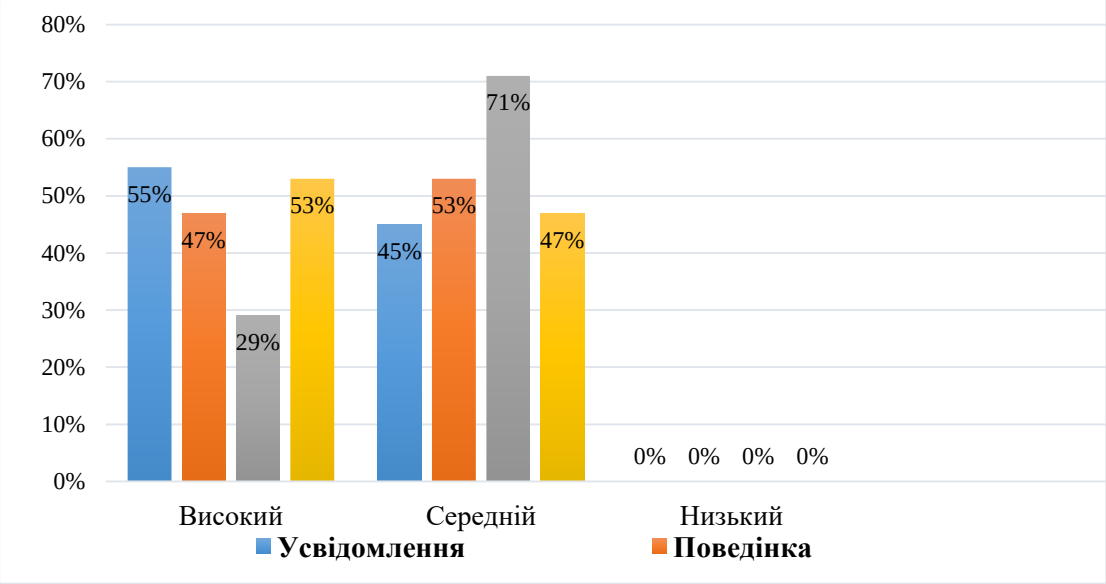


Рисунок 1 – Показники за шкалами автентичності студентів-психологів (за методикою «Опитувальник автентичності» M. H. Kernis, B. M. Goldman)

Аналіз отриманих емпіричних даних за методикою самоставлення В. Пантєлєєва, С. Століна продемонстрував наступні результати (рис. 2): більшість – 63% досліджуваних мають середній рівень позитивного самоставлення, 26% студентів-психологів характеризуються високим рівнем розвитку позитивного самоставлення та тільки 11% студентів мають низький рівень позитивного самоставлення. Як відомо, психологічне трактування самоставлення полягає у його розумінні як усталеного почуття, що виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу та оцінки значущого оточення.

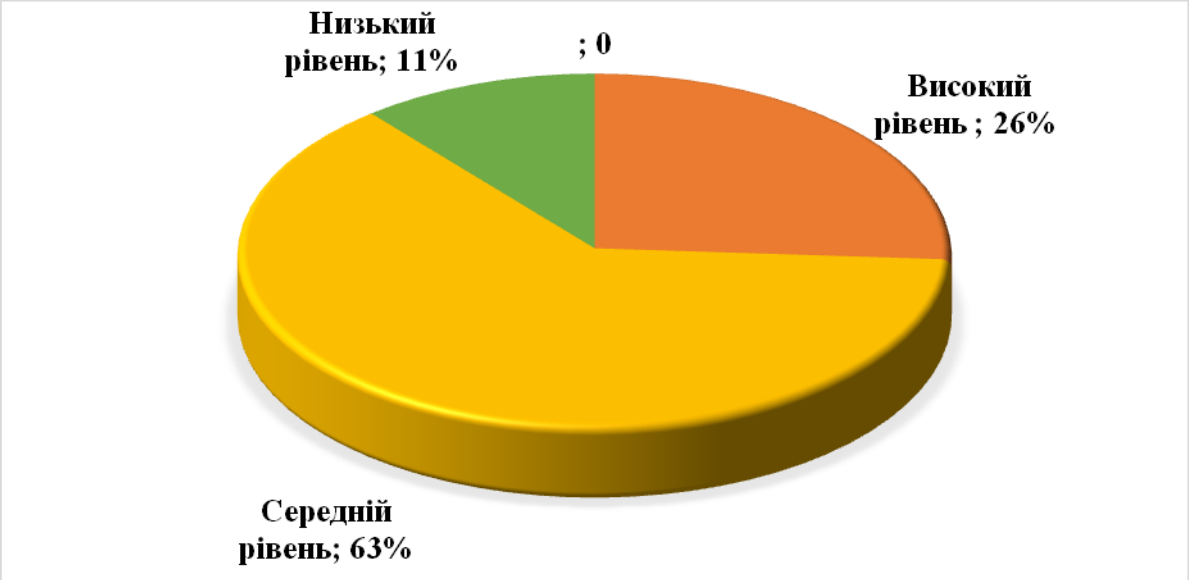


Рисунок 2 – Рівні позитивного самоставлення студентів-психологів (за методикою В. Пантєлєєва – С. Століна)

Як бачимо з рис. 2, найвищі показники спостерігаються за шкалами «Відкритість/відвертість» – 87%, що може свідчити про внутрішню чесність, щирість майбутніх психологів у стосунку з собою, достатньо розвинену рефлексію і глибоке розуміння власної особистості. Такі люди досить критичні до себе, а у взаєминах з іншими в них домінує орієнтація на власне бачення ситуації.

«Дзеркальне Я», або «відображене самоставлення» (92%) характеризує уявлення студентів про здатність викликати в інших людей повагу і симпатію. Високі показники за цією шкалою притаманні тим, хто сприймає себе людиною, яка прийнята оточуючими, почуває, що її люблять і цінують за особисті та духовні якості, вчинки і дії. Студенти-психологи оцінюють себе як комунікабельних, емоційно відкритих для взаємодії з оточуючими, такими, що легко встановлюють ділові та особистісні контакти.

Для багатьох досліджуваних притаманною є «внутрішня конфліктність» (73%), яка свідчить про наявність сумнівів, незгоди з

собою, тенденції до рефлексії та самокопання. Ставлення до себе залежить від ступеня адаптованості до професійної ситуації, тому у звичних умовах спостерігаються позитивні оцінки самого себе, визнання власних переваг і досягнень, в той час як несподівані труднощі, що викликають додаткові перешкоди, можуть сприяти посиленню недооцінки своїх успіхів майбутніми психологами. Позитивними показниками для професійної самооцінки є також результати за шкалами «Самоцінність» (67%), «Самовпевненість» (62%) та «Самокерівництво» (60%), що передбачає відчуття студентами-психологами цінності власної особистості та власного «Я» для інших, високу оцінку свого духовного потенціалу і багатства внутрішнього світу, збереження працездатності, впевненості у собі, орієнтацію на успіх, інтернальність, переживання власного «Я» як внутрішнього стержня, який координує і спрямовує активність, організовує поведінку і стосунки з людьми, є здатним прогнозувати свої дії, чинити спротив негативним зовнішнім впливам.

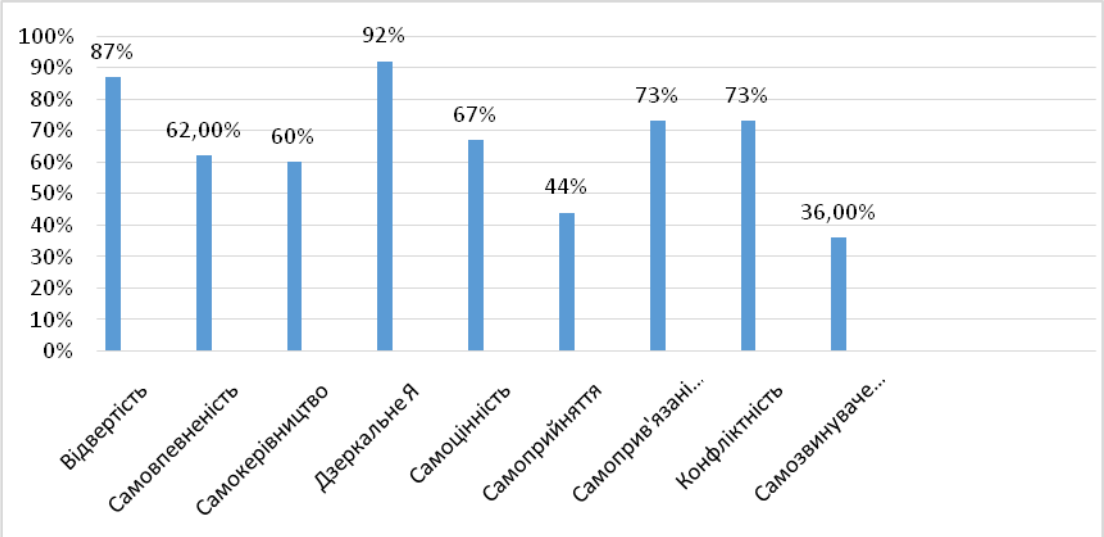


Рисунок 3 – Показники самоставлення за методикою «Тест-опитувальник самоставлення» В. Століна, С. Пантєлєєва

На низькому рівні перебувають результати за шкалою «Самозвинувачення» – у 36% спостерігається тенденція до заперечення власної провини у конфліктних ситуаціях. Захист власного «Я» здійснюється шляхом звинувачення переважно інших, перенесенням відповідальності на оточуючих за усунення бар'єрів на шляху досягнення мети. Відчуття задоволеності собою поєднується із засудженням інших, пошуками в них джерел усіх неприємностей та бід.

За методикою «Дослідження самооцінки» Т. Дембо – С. Рубінштейн (Модифікація для професійної самооцінки Л. Вербовецької, Г. Радчук) [2] ми отримали наступні результати: 71% студентів мають адекватну професійну самооцінку, а 29% завищену. Зауважимо, що найвище

студенти оцінюють такі якості, як емпатія, комунікабельність та вміння ладнати з людьми, найнижче – володіння професійним інструментарієм, професійні знання та дисциплінованість. Це може говорити про те, що студенти розуміють глибину та важливість проблеми професіоналізму психолога, в них присутні необхідні професійні якості, однак їм бракує практичного досвіду, де вони зможуть застосовувати свої знання та вміння випробовувати різноманітні психологічні техніки й інструменти.

За допомогою модифікації методики С. Будассі (за Л. Вербовецькою, Г. Радчук) [2] ми досліджували особливості професійної самооцінки. Згідно отриманих даних адекватну професійну самооцінку мають 24% від загальної кількості досліджуваних, що свідчить про позитивний зв'язок між їх «Я» реальним та «Я» ідеальним; завищену – 6% студентів; занижену – 65% осіб з вибірки. Аналіз самооцінювання професійних якостей і вмінь майбутніми психологами продемонстрував, що найкраще в них розвинені такі риси, як активність, комунікабельність, доброзичливість, чуйність, невимушеність, щирість у спілкуванні та емпатія. Додатково вимагають зусиль, на думку студентів, набуття професійних знань, розвиток спостережливості, впевненості у поведінці з клієнтом, володіння арсеналом технічних методів і прийомів, їх здатність виконувати рутинну роботу.

Проведене нами емпіричне дослідження дозволяє зробити попередній висновок про те, що більша частина студентів – майбутніх психологів, які знаходяться на етапі переходу від навчальної до практичної діяльності, характеризуються високими і середніми показниками самоставлення та самоприйняття, однак досить реалістично оцінюють себе як практиків із професійної точки зору. Їхня професійна ідентичність перебуває в процесі становлення, відрефлексовується і суб'єктивно осмислюється ними. Адже це певна гарантія і передумова формування внутрішньої єдності особистості, запорука формування нерозривного Я-реального та Я-ідеального образів професіонала.

Розвиток їх професійної самооцінки відбувається завдяки внутрішнім психологічним чинникам, в яких вагому роль відіграють особистісна самооцінка, позитивне самоставлення, прийняття себе, автентичність, рефлексія. Майбутні психологи мають сформований чіткий образ «Я – професіонала», вони впевнені у тому, що роблять, є творчими, успішними, усвідомлюють переваги та недоліки обраної професії, а головне – відчувають себе «на своєму місці», що в подальшому зможе забезпечити їм успішну кар'єру, особистісне зростання та фахове самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми : Еллада, 2012. 608 с.
2. Вербовецька Л. І. Особливості становлення професійної самосвідомості студентів – майбутніх психологів : дип. робота ; наук. кер. Г. К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2006. 99 с.
3. Олійник О. О. Самооцінка як передумова професійного становлення студентів. *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. №1. С. 97–101.
4. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. 455 с.
5. Столярчук О. А. Психологічні особливості формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2012. 20 с.
6. Черный Е. В. Профессиональная идентичность практического психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 8. С. 36–39.

Ірина ЧЕРЕЗОВА,
кандидатка психологічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Нові стандарти й вимоги до системи освіти підвищують рівень уваги й вимог до особистості сучасного педагога, його професіоналізму, рівня соціальної мобільності, процесів розвитку особистісної та інформаційної культури. Проблема формування іміджу педагога, дослідження його структурних компонентів, оцінка взаємозв’язку іміджу та педагогічної майстерності в сучасному освітньому процесі є однією зі значущих та актуальних тем.

Психологічні аспекти формування іміджу були розглянуті в роботах вітчизняних та зарубіжних учених (К. Атаманська, О. Боровенко, Т. Вахрушева, О. Горовенко, Н. Гузій, А. Калюжний, А. Ковальчук, А. Коханенко, Н. Олійник, Є. Перелигіна, О. Писарчук, О. Плахотнік, В. Шепель, Н. Щокіна, П. Берд, К. Боулдінг, Н. Вебстер, А. Додж, А. Дрейер, Л. Робертс та ін.).

У соціальній психології імідж розглядається як різновид образу, що виникає в результаті соціального пізнання та є результатом психічного відображення того чи іншого об’єктивного явища. У психолого-

педагогічних джерелах під іміджем розуміється стиль і форма поведінки людини, причому переважно зовнішня сторона поведінки в суспільстві.

За твердженням М. Кілошенко, сьогодні важко дати однозначне адекватне визначення поняття «імідж», як і цілісної теоретичної концепції його формування. Дане поняття, на його думку, трактується як стилістичне препарування реальної людської фактури; емоційно забарвлений стійкий образ кого-небудь або чого-небудь, що склався в суспільній свідомості і здатний вплинути на поведінку людей; абстрактний, «відчужений» від особистості-носія образ, який включає в себе реальні та ідеальні риси, проєкцію властивостей, притаманних значущим іншим; соціально-психологічна установка, що програмує поведінку людей; рекламний вигляд особистості; синонім «персоніфікації» тощо [3, с. 194–196].

Сутність професійного іміджу педагога розкривається в наукових працях О. Ковальової, А. Кононенко, А. Коркішка, С. Маскалянова, І. Ніколаєску, І. Розмолодчикової та інших, у яких стверджується необхідність усвідомлення педагогами важливості їх позитивного образу для ефективності педагогічного процесу. І найчастіше, імідж педагога представляється як фактор успіху педагогічної діяльності, як інструмент, ефективне використання якого допомагає вибудовувати відносини з суб'єктами педагогічної взаємодії.

До структурних компонентів іміджу дослідники відносять візуальний (зачіска, одяг, міміка тощо) і внутрішній образи, що складаються з двох категорій: вербальна (голос, емоційний стан тощо) і невербальна поведінка (манери, жестикуляція, етикет тощо); менталітет (інтелект, духовна складова особистості тощо). Доцільно зазначити, що особистий імідж викладача - це форма професійної життєдіяльності особистості, завдяки якій «на люди» виставляються значущі та дієві особистісно-ділові характеристики конкретної людини [2].

За загальновизнаною думкою, імідж педагога – це стереотип його образу в поданні учнів, колег і соціального оточення. При формуванні чи корекції іміджу педагога слід враховувати притаманні йому особистісні якості та якості, які приписуються оточуючими людьми. За С. Якушевою, імідж педагога є інтегральною складовою особистості та передбачає:

– інтелектуальну культуру (гнучкість мислення, рефлексія, самосвідомість);

– габітарну культуру як індивідуальну культуру людини (фізичні і психофізіологічні особливості, стиль, відповідність моді тощо);

– кінетичну культуру, обумовлену мімікою і пантомімікою;

– мовну культуру, яка передбачає відчуття стилю, розвинений смак та ерудицію;

– культуру середовища - матеріальну і соціальну;

– артистичну культуру;

– інтегровану якість особистості як єдність аксіологічного й естетико-етичного джерела в різноманітних видах професійної діяльності і спілкування [4].

Аналіз запропонованих складових дозволяє зробити висновок, що імідж є найважливішим компонентом педагогічної майстерності. Він забезпечує процес професійної соціалізації через образ як бачення себе – до образних уявлень себе суспільству; від розуміння і самопізнання себе – до сутнісної самоідентифікації; далі, через процес самовдосконалення і розвитку – до самопрезентації себе суспільству. Цікавими є методичні рекомендації для педагогів з побудови педагогічного іміджу, розроблені А. Калюжним: по-перше, створення іміджу є тільки доповненням, а не заміною педагогічної діяльності; по-друге, слід звертатися до створення педагогічного іміджу задовго до початку педагогічної діяльності [2].

Таким чином, імідж є складним багатовимірним феноменом і має соціально-психологічну природу, оскільки є результатом роботи психіки і спирається на індивідуальний та груповий досвід. Імідж педагога розглядається в рамках професійного іміджу і є особистісним феноменом, що відображає значущі особливості особистості, професійну діяльність і спілкування, поведінку і зовнішній вигляд. Актуальність створення педагогічного іміджу педагога обумовлена необхідністю конкурувати в сучасному освітньому просторі та можливістю успішної самореалізації в професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Вардеванян В. А. Типізація іміджу за функціональним підходом. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту КНТЕУ*. Чернівці : Книги-ХХІ, 2010. Вип. І(37). С. 92–96.
2. Калюжный А. А. Технология построения имиджа учителя. *Гуманитарное образование в школе : теория и практика.* 2004. № 5.
3. Килошенко М. И. Психология моды : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. Москва : Издательство Оникс, 2006. 320 с.
4. Якушева С. Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы. URL: http://sibac.info/index.php (дата обращения: 10.11.2021).

Ольга ДЖЕДЖЕРА,
старша викладачка,
Рівненський державний гуманітарний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ СІМ'Ї»

Зміст професійної підготовки майбутнього психолога неодмінно охоплює спектр питань, пов'язаних з вивченням психології сім'ї. Актуальність опанування здобувачами вищої освіти знання про сім'ю та сімейні відносини зумовлена зміною соціокультурних стереотипів та сімейних нормативно-ціннісних систем (зокрема кризи подолання патріархального укладу сім'ї) [1, с. 44], тенденціями до зростання соціально-економічних труднощів, з якими стикається українська сім'я, посилення конфліктності подружніх відносин і водночас толерантного ставлення до розлучення, що призводить до дисгармонії, погіршення психологічного клімату сім'ї та навіть до її руйнації. Такі наслідки, як слушно стверджує О. Столярчук, «може стати потужним джерелом психологічної травматизації людини на всіх етапах її життя» [с. 4], позначитись на розвитку суспільства.

У зв'язку з цим сучасний стан цього сімейного інституту характеризують як критичний або кризовий, що зумовлює активізацію наукових досліджень феномена сім'ї (Т. Андреєва, Т. Валента, Т. Говорун, Т. Зінкевич, О. Єрмусевич, В. Кравець, О. Кікінеджі, О. Кізь, З. Кісарчук, С. Лембрик, Н. Оліфірович, Л. Орбан-Лембрик) та підготовки майбутніх психологів до роботи з нею (О. Безлюдний, С. Ісаєвич, Т. Кобилянська, Л. Мотозюк, Г. Пастощук, А. Руденок, А. Чоботян).

Здійснені вченими дослідження дають змогу створити вагому теоретичну основу для опанування знанням щодо порушеної проблеми та його подальшого використання у психологічній практиці. У зв'язку з цим бачиться доцільним запровадження до змісту професійної підготовки майбутніх психологів вибіркової навчальної дисципліни «Психологія сім'ї», основними завданнями якої можуть бути: ознайомлення здобувачів вищої освіти з актуальними проблемами сім'ї і шлюбу; вивчення можливостей діагностичної, консультаційної, профілактичної і корекційної роботи з родиною; вироблення умінь та навичок застосування набутих знань у практиці.

У розробленій нами навчальній програмі зазначеної дисципліни запропоновано два змістові модулі. Перший модуль під назвою «Загальнотеоретичні аспекти психології сім'ї та шлюбу» охоплює низку тем, у яких висвітлюються загальні проблеми сім'ї. Так, осягнення майбутніми психологами сутності порушеної проблеми має базуватись,

на наш погляд, на їх обізнаності з історією шлюбно-сімейних відносин та, зокрема, з особливостями їх розвитку в традиційній культурі українців (тема «Історія розвитку шлюбно-сімейних відносин»), сучасними традиційними та альтернативними моделями сім'ї та сімейних відносин (тема «Соціально-психологічні моделі сімейних відносин»), психологічними характеристиками сучасної сім'ї: структурою та параметрами сімейної системи, явними та прихованими сімейними регулятивами, нормальними та паталогізуючими сімейними ролями (тема «Структура та основні характеристики сім'ї»).

Важливим для теоретико-практичної підготовки здобувачів вищої освіти є, на наш погляд, другий змістовий модуль «Психологія функціонування сім'ї», у якому зосереджені питання щодо утворення і розвитку сім'ї та змісту роботи психолога з нею.

У зазначеному контексті вважаємо необхідним ознайомлення молодих людей з поняттям життєвого циклу сім'ї та її динамікою. Для цього варто проаналізувати передумови її утворення в аспекті вибору шлюбного партнера, мотивів вступу у шлюб, перебігу дошлюбного періоду та його ролі в адаптації подружжя до сімейного життя (тема «Формування подружньої пари»). Корисним для розуміння подружніх проблем є вивчення наступного етапу розвитку сім'ї – власне її утворення та адаптації до спільного життя (тема «Утворення молодої сім'ї»). Вивчаючи запропоновано тему, необхідно звернути увагу на те, що молоді сім'ї розрізняються за типами (наприклад, традиційна сім'я та сім'я, орієнтована на розваги), проходять період біологічної та психологічної адаптації і принаймні дві або три стадії у своєму розвитку (монада, діада, тріада). Обов'язковою для опрацювання є також проблема подальшого функціонування сім'ї. Розглядаючи її, треба проаналізувати психологічні аспекти сімейного виховання: моделі, типи і стилі; психологічні механізми впливу батьків на розвиток особистості дитини (тема «Сімейне виховання та батьківське ставлення до дитини як фактори розвитку її особистості»).

Забезпечити розуміння здобувачами вищої освіти проблем, з якими стикається сім'я, можна шляхом опанування теми «Психологічні труднощі в сімейних відносинах», зокрема питань, пов'язаних з висвітленням психофізіологічних, психічних, соціопсихічних та соціально-психологічних чинників виникнення труднощів; таких наслідків їх впливу, як дефіцитне, дефектне і деструктивне спілкування, бар'єри у спілкуванні членів сім'ї, сімейні конфлікти та можливостей їх подолання.

Підготовці до здійснення психологічної допомоги сім'ї в її успішному функціонуванні та розв'язанні труднощів, з якими вона стикається, може допомогти ознайомлення з навчальним матеріалом теми «Психологічна допомога сім'ї», в які сконцентровані відомості про зміст та методи діагностування, консультування, профілактичної і корекційної роботи з сім'єю.

На наш погляд, вивчення запропонованої навчальної дисципліни може сприяти успішному професійному становленню майбутніх психологів в аспекті їхньої підготовки до багатогранної допомоги сім'ї, подолання нею труднощів і криз. Водночас отриманий ними досвід є корисним для особистісного розвитку в напрямі створення власної сім'ї, побудови оптимальних подружніх відносин, виховання підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Кравченко Т. В. Сучасна сім'я у фокусі наукових досліджень. *Український соціум.* 2006. № 2(13). С. 46–47.

2. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с.

Валерія ДЯЧКОВА,
аспірантка кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
Запорізький національний університет

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Основним показником якісної освіти є певний рівень розвитку особистості, її універсальної здатності до будь-якого виду діяльності, зорієнтованості на освіту продовж життя, академічну мобільність та цілі спрямованість, що дає можливість у майбутньому змінювати вид діяльності, при такої потреби.

Життя диктує необхідність постійного поповнення знань, придбання та вдосконалення нових навичок і вмінь. Заклад вищої освіти має навчити спеціаліста самому визначати завдання, які потрібно буде розв'язувати, планувати та виробляти стратегії їхнього вирішення, оцінювати, наскільки ефективним є це рішення в даному контексті.

Специфіка сучасного етапу підготовки професіонала полягає в тому, що заклад вищої освіти має готувати студента до самостійного вирішення проблем майбутнього. Це пов'язано з темпами виникнення нових технологій, нових знань и видів професійної діяльності. Просто передавати готові знання вже недостатньо. Сьогодні обсяг знань кожного десятиліття збільшується вдвічі, а в прикладних науках – через кожні п'ять років. Відомості про інформаційні та комунікаційні технології повністю оновлюються кожного року.

Важливою категорією процесу освіти є метакогнітивні здібності, які тісно взаємопов'язані з навчальною діяльністю, яка у закладі вищої

освіти будується на певній кількості самостійної роботи та включенні в навчальну діяльність. Певний рівень розвитку метакогнітивних здібностей є передумовою для успішної навчальної діяльності, забезпечуючи контроль над протіканням психічних процесів, вибір головних цілей діяльності в ситуаціях невизначеності, а також є ресурсом, що забезпечує найкращу адаптацію в рішенні професійних і особистісних проблем.

Основною негативною особливістю сучасного метакогнітивізму, так само як і всієї когнітивної психології, є наявно недостатнє концептуальне синтезування в психологію. Ця особливість позначається як їх «позадіяльнісний характер». У той же час, психологічна теорія діяльності також характеризується явно недостатнім засвоєнням нових та новітніх результатів, отриманих у ній. При цьому, необхідність у такому концептуальному синтезі, особливо представлена саме у відношенні педагогічної діяльності. Так само є досить дивним і не зовсім природним, і навіть парадоксальним, що атрибутивний зв'язок самого «духу» метакогнітивізму і суті педагогічної діяльності не есплікується і усвідомлена не в належній мірі і не в належному обсязі.

Виходячи з цього, можна припустити, що як головні результати навчання виступають не предметні, а особистісні та метапредметні результати, що призводить до зміни співвідношення різних форм навчання. Нові форми навчання мають забезпечувати формування, передусім універсальних навчальних процесів. Необхідна трансформація та розвиток здібностей, як нових метастратегій поведінки, а навчання, як і раніше, залишається інформаційним та орієнтованим на знання. Раніше знання було панацеєю і дозволяло ефективно розвиватися, але сьогодні з використанням інтернету людині є необмежену кількість інформації. Разом із тим, практика та досвід показують, що однієї інформації чи технічних навичок недостатньо для того, щоб бути успішним.

Тому перед науково-педагогічними працівниками коледжу постає завдання: розвиток метакогнітивних навичок і здібностей, а також опанування визначальних метакогнітивних стратегій, що призводять до академічної успішності в плані майбутньої професійної діяльності.

Поняття «метакогнітивні стратегії» є багатоплановим і включає певні дії та складні ефективні реакції, що полегшують розуміння, набуття, перенесення отриманих знань та навичок у свою майбутню діяльність. Отже, метакогнітивні стратегії здатні створювати такий контекст нової інформації, що вона зберігається в пам'яті, оскільки форма її інтеграції з раніше отриманими знаннями полегшує засвоєння пов'язаних даних.

Ця стратегія включає ряд прийомів – від активного повторення для запам'ятовування найпростішого, до інтегральних схем організації та розробки завдання з використанням систематизації та об'єднання інформації, а також відтворення та застосування її в довільних, змістовно різних формах.

Список використаних джерел

1. Flavell, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. *Hillsdale* / ed. by L. B. Resnick. New York : Erlbaum, 1976. P. 231.
2. Карпов А. В, Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Институт психологии РАН, 2005. 352 с.
3. Карпов А. В. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности. URL: http://izvdgpu.ru/upload/1233.doc (дата обращения: 19.11.2021).
4. Антипенко О. Е. Интеллектуальная среда учреждения образования : монография. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. 204 с.
5. Про вдосконалення вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 03.06.2020 № 121. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/210/2020#Text (дата звернення: 19.11.2021).

Ірина СИПЛЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти, Бердянський державний педагогічний університет,
Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Психолого-педагогічний супровід навчання інноваційних технологій базується на особистісній, психоемоційній і професійній підтримці педагогів. Освічена людина вміє вчитися, змінюватися, шукати знання.

Основним напрямом навчання інноваційних технологій педагогів має стати формування психологічної культури, усвідомлення значення власної психологічної компетентності. В інноваційній діяльності основним принципом є підтримка освітніми засобами, тренінгами, семінарами тощо.

Основою психолого-педагогічного супроводу є підхід до розвитку життєвих навичок, надання психологічної допомоги, підготовка вчителів у сфері психології групової динаміки та потреб учнів. Психолого-

педагогічний супровід сприяє скорішої адаптації до змін у суспільстві, життєвому просторі, правильному реагуванні у складних життєвих ситуаціях, самореалізації, професіональному зростанні.

Ефективним рішенням у розвитку життєвих навичок стають різноманітні технології навчання, запровадження проєктів, готовність до самореалізації, застосування інноваційних тренінгових форм навчання, семінари, зустрічі для формування психосоціальних компетенцій учителів, батьків, дітей.

Інноваційна діяльність відіграє особливу роль у процесі професійного самовдосконалення педагога. Це глибока змістовність застосування різних методів і технологій, вирішення різного виду завдань, здатність змінюватись свідомо, розвивати себе. Так, зустрічі, консультації сприяють розвитку вміння бачити успіхи дітей та вчителів, уміння регулювати психоемоційний стан, здатність до адаптації.

Головними змінами свідомості педагогів є розуміння того, що треба більше звертати увагу саму на дитину, її потреби. Дитина є особистістю, вона має власні погляди, потреби, власну думку, яка не завжди співпадає з думкою вчителя.

Система психолого-педагогічного супроводу й надалі буде відігравати велику роль в якісному професійному зростанні вчителів. Це вплине на кращу зміну якості викладання навчального матеріалу, удосконалить фахову компетентність вчителів, надасть розвитку Нової української школі.

Список використаних джерел

1. Концепція нової української школи : Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016. URL: https://cutt.ly/ofPzKoJ (датазвернення : 19.11.2021).

2. Бирка М. Ф. Основні психолого-педагогічні закони професійного розвитку особистості. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 26.05.2017). Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». 2017. 144 с.

Марія ГАРКУША,
учителька початкових класів,
Комунальний заклад освіти
«СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА №12»
Дніпропетровської обласної ради

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

«Діти Сонця» – так лагідно називають хлопчиків і дівчат із синдромом Дауна. Працюючи з такою дитиною, можемо сказати, що діти є надто чутливими, вразливими та не завжди відкриті навколишньому світу. Ці діти потребують особливої уваги та турботи з боку суспільства, учителів, школи, батьків для створення умов повноцінного життя, зростання. Як свідчить досвід багатьох країн світу, люди із синдромом Дауна стають повноцінними членами суспільства, діти можуть ходити до звичайних дошкільних закладів та шкіл, дорослі – знаходити роботу та створювати сім'ю. Мета вчителя – допомогти дитині з синдромом Дауна бути щасливою, усміхненою, знайти своє місце в житті. Для цього вчителі, батьки повинні знати про особливості розвитку дитини, її можливості, сучасні методи, технології навчання та виховання, уміти використовувати їх під час роботи з дітьми.

Сьогодні в Україні законодавчо визнано право дітей із особливими освітніми потребами на навчання в закладах освіти за місцем проживання. Прийнято нормативно-правове забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання. Згідно статистики Світової організації охорони здоров'я кожне 700-е немовля народжується із синдромом Дауна, а згідно даних Державної служби статистики України кількість дітей із хромосомними порушеннями, у тому числі з синдромом Дауна, щорічно зростає.

Освіта цієї категорії людей є важливим чинником у їхньому житті, оскільки дозволяє не тільки засвоїти певну інформацію, а побудувати фундамент їхнього подальшого розвитку та соціальної інтеграції. Великою частиною цієї соціальної групи є діти з синдромом Дауна. Незважаючи на відставання в розвитку, малюки із СД мають потенційно сильні сторони. Гарне зорове сприйняття і здібності до наочного навчання, увага до деталей. З перших занять малюкові потрібно показувати картки із цифрами і предметами, називаючи їх. Денна норма – 2–3 нових поняття. Цього цілком достатньо. І подальше навчання має спиратися на наочні посібники, піктограми (певні знаки / позначення) і жести. Здатність учитися на прикладі однолітків і дорослих, прагнення копіювати їхню поведінку. Працюючи 3 місяці з дитиною із синдромом Дауна ми звернули увагу на те, що слід стежити за своїми діями і словами, адже дитина із синдромом Дауна чудово наслідує дії дорослих і дітей.

Якщо потрібно сформувати певну навичку, варто на власному прикладі демонструвати правильний порядок дій.

Діти із синдромом Дауна можуть вивчити написаний текст і навіть користуватися ним. Слід навчати їх вітатися, прощатися з людьми, висловлювати свої прохання. Ефективним підкріпленням стане демонстрація дії жестами. Діти із синдромом Дауна люблять співати і танцювати, виступати на сцені, писати вірші. Тому фахівці часто використовують для їхнього розвитку арт-терапію – малювання, ліплення з пластиліну й глини, розпис по дереву та інші технології розвитку творчої діяльності.

Відомо, що на Параолімпійських іграх значних результатів досягають плавці, гімнасти та бігуни із синдромом Дауна. Такі діти починали свій шлях у спорті з виконання звичайних вправ на заняттях з фізкультури, котрі вони відвідують із задоволенням.

На сучасному етапі в Україні використовуються вітчизняні та світові методики, що забезпечують ефективне навчання та всебічний розвиток дітей із синдромом Дауна. Завдяки залученню таких дітей до спеціальних занять у шкільному віці, розвиненню базових соціальних навичок, закладених у дошкільному віці, вони навчаються читати і писати, беруть участь у шкільних і позашкільних заходах. Завдання повинні бути посильними для дитини і викликати задоволення від виконаної роботи.

Метою відомої голландської методики ТАН-Содерберг є розвиток мовлення дітей. Головним інструментом даної методики є глобальне читання. Оскільки практика показала, що діти краще запам’ятовують те, що вони побачили, ніж те, що вони щойно почули, для ефективного розвитку їхнього мовлення слід використовувати зорові опори. Доведено, що засвоєння лексичних значень слів і формування навичок належного використання слів у мовленні швидше відбувається тоді, коли дитина під час вивчення теми бачить слова в поєднанні з відповідними зображеннями, багаторазово маніпулює з ними різними способами, співвідносить їх. Паралельно здійснюється поступове введення нових слів у речення. Реалізацію цієї методики в школі забезпечують фахівці (логопед або вчитель з розвитку мовлення, вчитель, асистент учителя і вихователь). Методами та формами роботи є серії вправ, глобальне читання, складання ТАН-історій, робота з фотоальбомами, використання мови рухів, бесіди, вправи «Ресторан», «Коло», проведення екскурсій.

На основі вивчення певної лексичної теми в дитини формують уявлення про навколишній світ; можуть складати ТАН-історії, повторюють з дітьми матеріал на основі серії вправ. Діти вивчають вірші, складають речення, виділяють нові слова в реченнях, текстах. Необхідною умовою є закріплення ТАН-історії, вивчення ключових слів із ТАН-історії (лексичної теми) із застосуванням ТАН-вправ. Метою занять є розвиток пізнавальних процесів, збагачення словникового запасу учнів, робота над звуковимовою дитини, навчання граматично правильної

побудови речень. Одним із ключових структурних компонентів заняття з розвитку мовлення є складання ТАН-історії. Аркуш з історією залишається в особистій папці школяра. Попередні розповіді (історії), складені нещодавно, корисно переглядати, а також добре розбирати матеріали, підготовлені учнями вдома, такі як фото, картинки, аплікації.

Найкраще вправи зі словниковими картками проводити в ігровій формі, тоді вони викликають у дітей зацікавленість і приносять їм задоволення. Виконуючи різні завдання під час вправи-гри, діти навчаються глобального читання (цілими словами). Пропонуємо види вправ, які можна використовувати на заняттях і вдома:

– «Слово-естафета». По черзі кожна дитина бере слово-картку з коробки, «читає» (впізнає слово) і біжить в іншу частину класу (кімнати), щоб взяти подібне слово або відповідне зображення.

– «Знайди слово». Розкладаємо слова-картки на доступних місцях в класі. Учням пропонується ходити по класу та шукати слова. Знайдене слово потрібно помістити на картці лото, тобто співвідносити з відповідним. Якщо дитина впізнає слово, вона може його прочитати, а потім покласти на зображене.

– «Кеглі». Ставимо 6 кеглів, на кожну клеїмо картку з написаним словом. На тій кеглі, яку дитина збила, потрібно прочитати слово.

– «Наші імена». Викладаємо ланцюжок із карток з іменами дітей. Пропонуємо одному з учнів роздати всім іншим картки з їхніми іменами. Можна також виготовити картки з іменами найближчих родичів, з адресами дітей тощо. Вправу можна ускладнювати й обирати різні способи проведення, залежно від того, наскільки діти впевнено впізнають, вибирають і називають потрібні слова.

Отже, для дітей із синдромом Дауна потрібне постійно перебувати з дорослими в контакті, тому що вони не можуть самостійно знайомитися з довкіллям, їм важлива підтримка з боку всього оточення. Потрібно розвивати в дитини дрібну моторику, уміння утримувати олівець, пензлик, ручку. Слід відзначити, що соціальна адаптація дітей із синдромом Дауна – це досить трудомісткий і тривалий процес, у якому задіяні всі члени сім'ї та команда фахівців. Правильна і безперервна робота з набуття дітьми з синдромом Дауна соціального досвіду в подальшому буде сприяти їх соціалізації та інтеграції в звичайне середовище однолітків.

Список використаних джерел

1. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Василенко-ван де Рей А., Ліщук Н. І. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Ранок ; Кенгуру, 2018. 48 с.

2. Подорож країною «Людія» : Виховання ціннісного ставлення до оточуючого соціуму у дітей (з сімей, які опинились у складних життєвих

обставинах, зокрема – дітей з функціональними обмеженнями) засобами арт-терапії. Частина ІІ / А. В. Хіля. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. 44 с.

3. Колосова О. В., Гурал-Пулроле Й. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна. *Молодий вчений.* 2018. № 5.2(57.2). С. 49–53. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/5.2/10.pdf (дата звернення: 18.11.2021).

Антон ДОВГАНЬ,
учитель інформатики
Роздорського ліцею

КОНФЛІКТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Згідно з концепцією дитиноцентризму (В. Кремень) масштабні методолого-теоретичні перетворення в педагогічній науці вносять фундаментальні зміни до структури й характеру педагогічної взаємодії вчителя й учнів, усієї комунікативної системи навчально-виховних закладів. Інформаційно-комунікативні процеси, діалогічна педагогічна взаємодія вчителя й учнів відіграють провідну роль у підвищенні якості освіти, реалізації особистісно орієнтованої моделі навчання, у формуванні особистості, здатної до критичного мислення, повної самореалізації, відстоювання власної позиції, людської гідності, поваги до прав людини, а отже, вільного громадянина України і світу [1].

Проблема взаємодії вчителя з колегами, учнями і батьками не є новою. Проте суспільно-політичні події нашого сьогодення значно загострили її. Важливість вирішення цієї проблеми очевидна і невідкладна. Адже стиль відносин учителя з учнями визначає характер взаєморозуміння і між самими учнями. Від взаєморозуміння між учителем і учнем залежить сприйняття не тільки навчальної інформації, але й цінностей і норм, які пропонує вчитель.

Взаємодію з учнями вчитель організує через розв'язання педагогічних ситуацій. У педагогічній ситуації вчитель вступає в контакт з учнем із приводу його конкретного вчинку, дії. Протягом навчального дня вчитель включається в широкий діапазон взаємин з учнями з різних приводів.

У педагогічних ситуаціях перед учителем постає завдання керування діяльністю учня. Розв'язуючи це завдання, учителю треба вміти поставити себе на місце учня, імітувати його міркування, розуміти, як учень сприймає ситуацію, яка склалася, чому він вчинив так. Важливим для вчителя є також організувати взаємодію з учнями через розв'язання педагогічних ситуацій так, щоб реакція на поведінку дитини була правильною, не можна поспішати з висновками та оцінками вчинків дітей, тобто не дозволяти педагогічній ситуації перейти в конфлікт. Якщо

ж конфлікт виник, то його необхідно правильно розв'язати, щоб уникнути конфронтації. На думку В. Сухомлинського, конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом – велика біда школи.

Дослідження конфліктів завжди хвилювало філософів, психологів, соціологів та педагогів. Дослідженням конфліктів займалися свого часу Аристотель, Платон, Гоббс, Г. Зіммель, К. Левін, Т. Парсонс, Д. Скотт, Е. Киршбаум, М. Князєва, М. Рибакова та багато інших дослідників. Сучасні педагоги сьогодні розглядають конфлікт як складник педагогічної взаємодії. Останні дослідження проблеми конфлікту в педагогічній взаємодії стосувалися міжособистісних взаємин і спілкування (І. Бех), конструктивного вирішення конфліктів у професійних ситуаціях (К. Загнітова), підготовки майбутнього вчителя до міжособистісних взаємин у ситуаціях конфлікту (Ю. Костюшко), міжособистісних взаємин викладачів і студентів (І. Булах, Л. Бурдейна, Л. Долинська) та ін. [2]. С. Максименко розглядає конфлікт як психічний стан, обумовлений суперечностями розв’язання проблем, що виникають між людьми у зв’язку з вирішенням тих чи інших питань соціального чи особистого життя [3]. В. Шейнов визначає конфлікт як відкрите протистояння внаслідок неспівпадіння інтересів та позицій [4].

Актуальною для науковців є проблема розробки конструктивних способів вирішення конфліктів. Виділяють п’ять узагальнених стилів поведінки в конфліктній ситуації:

1) суперництво, змагання (конкуренція) як прагнення задовольнити свої інтереси на шкоду іншому;

2) співробітництво, тобто орієнтованість усіх учасників взаємодії на отримання результату, який цілковито задовольняє інтереси сторін;

3) компроміс, відхід від інтересів справи заради збереження стосунків;

4) уникання, для якого характерне прагнення до самоусунення із ситуації;

5) пристосування – протилежна суперництву стратегія, жертвування власними інтересами заради інтересів іншого.

Варто зазначити, що кожний із названих стилів поведінки при розв’язанні шкільних конфліктів ефективний за певних умов. Тому треба вміти оптимально обирати кожен із них, зважаючи на ситуацію, що склалася [5].

Міжособистісні і міжгрупові конфлікти позначаються на всіх процесах життєдіяльності школи. Загальноприйнятою є позиція, що конфлікти між учнями мають виключно негативний характер й, відповідно, негативно впливають як на тих, хто конфліктує, так і на соціально-психологічний клімат у класі загалом. У той же час повністю уникнути конфліктів в колективі неможливо. Але конфлікт не завжди відіграє негативну роль. Нерідко дезорганізація зумовлює пошук рішень,

перехід взаємовідносин в групі до нової оптимальної якості. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів у підлітковому середовищі, дозволяє використати ряд методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. На думку Д. Джонсона і Р. Джонсона, причини негативного ставлення до конфліктів у школі полягають у тому, що рівень насильства і деструктивно керований конфлікт в суспільстві перевершують позитивний вплив конфлікту на навчання; рівень знань про типи конфліктів, що трапляються в школі, і можливість управління ними є недостатнім; а також не вистачає ефективних програм із вирішення конфліктів і посередництва, які могли б бути використані в школах і безпосередньо ґрунтувалися на певній теоретичній моделі [6].

Конфлікти виникають завжди і всюди, не виняток і шкільне середовище, де вони трапляються щокроку й завдають чимало неприємностей усім учасникам педагогічного процесу: учителям, учням, завучу, директору, батькам. Найчастіше вони виникають в системах:

– «учитель – учень» – причини виникнення конфліктів: завищені вимоги до учнів, необ'єктивність у виставленні оцінок, невідповідність очікувань учителя та поведінки учня, віковий бар'єр (різниця інтересів), учительський авторитаризм;

– «учень – учитель» – причини конфліктів, на думку старшокласників,– брутальність учителя, несправедливість, недостатня поінформованість, забагато домашніх завдань;

– «батьки – вчителі» – причина: учитель несправедливий до дитини, ображає її, принижує;

– «директор – педколективу» – причини: жорсткий стиль керівництва, пріоритет в очах директора господарчих проблем перед навчальними, невиправдана вимогливість (часто ставляться завдання, які неможливо виконати);

– «директор – завуч» – причини конфліктів: неузгодженість дій, перекладання службових обов'язків одне на одного, різна оцінка діяльності педагогічного колективу;

– «учитель – учитель» – причини: різне ставлення начальства, уподобання учнів, виникнення і розпад дружніх зв'язків;

– «учень – учень» – причин виникнення конфлікту серед школярів настільки багато, що перерахувати їх не можливо.

Конфліктологи стверджують, що безконфліктних взаємин не буває. А це означає, що ми повинні не боротися з конфліктами, а навчитися використовувати їх задля досягнення визначених цілей. Але спочатку слід розібратися, де, коли, чому та в яких ситуаціях вони виникають. Адже, щоб розв'язати проблему, необхідно спочатку чітко сформулювати її.

Серед шляхів подолання конфліктів у шкільному середовищі можна назвати:

– лише в атмосфері діалогу, позбавленого будь-якого авторитаризму, можуть зростати обидва – учитель і учень;

– любов діти відчують відразу, а от жорстокість і байдужість обов'язково викликують реакцію протидії, і тут конфлікт є неминучим;

– батькам і педагогам потрібно стати союзниками: учителю – частиною родинного мікросередовища, батькам – частиною мікросередовища школи. Тоді з поля взаємних звинувачень ситуація поступово почне переходити в поле взаємних рішень;

– учителі повинні не критикувати в кулуарах, а розуміти та підтримувати свого директора, директор має здійснювати своє керівництво тактовно, справедливо, аргументовано, використовуючи комплексний підхід, стимулюючи зацікавленість колективу в житті школи;

– у взаємовідносинах має бути чіткий розподіл обов'язків, реальне (не надмірне) навантаження, реалізація парадигми партнерства;

– необхідно змінити мотивацію своєї поведінки. Спробуйте не заздрити, а брати своєрідний урок у тих, хто, як вам здається, більш гідний, успішніший за вас;

– забезпечте взаємозалежність усіх ланок: учителі, учні, батьки, дирекція мають бути складовими єдиної системи;

– не бійся вибачитись, якщо відчуваєш себе винним;

– намагайтеся, щоб конфлікт відбувався в діловій сфері та не перетікав в особистісну;

– незалежно від результату розв'язання конфліктної ситуації, намагайтесь не руйнувати взаємостосунки;

– оволодівайте навичками правильного спілкування: зміст (що саме сказати), емоційне забарвлення (як сказати), упевненість у ситуації (навіщо та при кому сказати).

– найголовніше – знайти рішення в конфліктній ситуації, а не винного. Відсутність у підлітків, навичок мирного розв'язання конфліктів важко заповнити простим переданням досвіду від батьків до дітей, адже батьків іноді самих потрібно навчити долати конфліктні ситуації. Отже, педагогам і психологам слід узяти на себе місію – навчати основ взаємної толерантності та поваги, вміння розв'язувати конфлікти цивілізовано, мирним шляхом [7].

Найкращім способом вирішення конфлікту є його попередження. Одним із ефективних методів профілактики є використання тренінгових занять під час виховної роботи з метою засвоєння підлітками навичок поведінки в конфліктних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Романко І. Г. Педагогічні засади діалогічної взаємодії вчителя й учнів у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2010. 23 с.
2. Кірка Д. В. Конфлікти між викладачами та учнями у ВПУ: причини та шляхи подолання. URL: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php /mn/mn2018/paper/viewFile/5657/4867 (дата звернення: 17.11.2021).
3. Максименко С. Д. Загальна психологія. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
4. Психологія вирішення конфліктів : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. О. Джелалі. Харків, 2006. 320 с.
5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
6. Джонсон Д. В., Джонсон Р. Т. Программы по разрешению конфликтов и посредничеству лиц, равных по статусу, в начальной и средней школах: Обзор исследований. *Социальный конфликт*. 1997. № 1. С. 66–91.
7. Безпальча Р. Шляхи мирного розв'язання конфліктів у школі. Тернопіль : Підручники і посібники, 2001. 96 с.

Артем ДУДКА,
учитель початкових класів,
учитель інформатики Запорізької
ЗОШ І–ІІІ ступенів №75,
голова громадської організації
«Освіта без умов»,
координатор громадської організації
«Інклюзивний простір. Українська
спільнота» в Запорізькому регіоні

ЯКІСНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ, АДАПТАЦІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Заклад загальної середньої освіти є суб'єктом надання освітніх послуг для здобувачів освіти будь-якої форми навчання. У сучасних реаліях організації освітнього процесу закладу загальної середньої освіти постає питання створення належних умов навчання, об'єктивного оцінювання навчальних досягнень та створення власної траєкторію розвитку нормотипових учнів і дітей з особливими освітніми потребами для здійснення комплексної реабілітації, набуття ними побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей в інклюзивних класах.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми

потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Концепція розвитку інклюзивного навчання передбачає необхідність вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами, а саме:

– удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання;

– впровадження інноваційних освітніх технологій у контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю;

– формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу;

– упровадження інклюзивної моделі навчання в загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства;

– забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання;

– удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання;

– залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності.

Після проходження психолого-педагогічної комісії в інклюзивно-ресурсних центрах дитина отримує пакет послуг, які допоможуть створити власну освітню траєкторію в закладі загальної середньої освіти.

Команда супроводу забезпечує підтримку в організації якісного навчання дитини. Формується з вчителів-предметників, які викладають у класі дитини, асистента вчителя, корекційних педагогів, які надають корекційно-розвивальні послуги. Командою фахівців створюється індивідуальна програма розвитку дитини для організація якісного інклюзивного освітнього процесу. Окрім того, між командою супроводу з'являються тісні зв'язки для соціалізації, адаптації та соціалізації дитини – співучителювання.

Співучителювання полягає в тому, що фахівці разом планують навчальний процес: генерують і обговорюють нові ідеї. Це шлях до персонального розвитку себе як вчителя, своїх навичок і мистецтва. Саме такий формат допоможе дитині в навчанні. Вчителі-предметники та корекційні педагоги із залученням асистентів спільно формують навчальні плани з урахуванням корекційно-розвивальної роботи на

уроках та освітньої програми для того, щоб дитина повторювала один і той же самий матеріал у різних формах декілька разів.

Залучення дітей з особливими освітніми потребами до активного життя класу, школи, району та міста, тобто до виховного процесу необхідне для її подальшого співжиття. Інклюзивний табір – це яскравий приклад якісної соціалізації, адаптації та соціалізації дитини, який включає навчальну, ігрову, дослідницьку та комунікативну діяльність.

Інклюзивний табір на базі закладу загальної середньої освіти організовується на канікулах серед навчального року. Основна мета табору полягає в соціалізації, адаптації, реабілітації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами; розширенні методичних навичок вчителів-предметників, асистентів вчителів, корекційних педагогів при роботі із дітьми з ООП, створенні безумовних стосунків між усіма учасника освітнього процесу. Педагогічною радою затверджується Положення, у якому прописується мета, завдання, способи організації діяльності табору. При плануванні табору враховуються вікові особливості учнів та індивідуальна програма розвитку дітей. Табір може складатися з тематичних днів, які включають різні види діяльності. Залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами та нормотипових дітей та їх батьків допоможе створити толерантне відношення один до одного та інтегрує їх в інклюзивне середовище.

Батьківська громада складається з часткового-зацікавлених осіб. Для якісної організації освітнього процесу необхідно залучати батьків як рівноправних партнерів освіти, особливо це стосується батьків дітей з особливими освітніми потребами. Вони також є в складі команди супроводу дитини, бо формують індивідуальну освітню траєкторію разом із закладом освіти. Проблема постає в зацікавленості батьків у житті дитини, бо якісна соціалізація, адаптація, реабілітація та розвиток дитини залежить не тільки від школи як суб’єкта надання освітніх послуг, а й батьків, які поза навчальним закладом мають забезпечувати якісний розвиток дитини.

Отже, впровадження інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти – це осередок створення умов для якісної соціалізації, адаптації та реадаптації дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації співучителювання, команди супроводу, толерантних і безумовних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу.

Інклюзивна освіта – це не клеймо, яке ставлять на дитині, а шлях до її подальшого життя.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : НАКАЗ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL:

https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya (дата звернення: 02.11.2021).

2. Співучителювання. Що це і навіщо. URL: https://nus.org.ua/articles/spivuchytelyuvannya-shho-tse-i-navishho/ (дата звернення: 02.11.2021).

3. Положення про інклюзивний табір на базі Запорізької загальноосвітньої школи I–III ступенів № 75. URL: https://cutt.ly/ERd7GQU (дата звернення: 02.11.2021).

Ольга ЛАВРЕНЮК,
учителька української мови та літератури, ОЗЗСО «Ліцей с. Копачівка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЯК СКЛАДНИК КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Безперервні соціально-культурні, інформаційно-технологічні зміни сучасного світу сприяли трансформації ролі вчителя. Сьогодення вимагає, щоб педагог за умов постійного ускладнення змісту освіти раціонально використовував інформаційні технології в освітньому процесі, неперервно опановував прогресивні методи навчання. Водночас відбувається ускладнення проблем виховання учнів. Тому питання професійного зростання особистості залишається актуальним.

Процес фахового вдосконалення вчителя української мови та літератури потрібно зорієнтувати на підвищення рівня його професійної підготовки, уміння самостійно опановувати певні інновації (особливо в період пандемії COVID-19), а це неможливо без власного саморозвитку. Звичайно, що допомога методичного кабінету, дирекції ЗЗСО, практичного психолога теж відіграє важливу роль.

Компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми й типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду й відповідно до засвоєної системи цінностей.

До професійної компетентності філолога відносяться володіння теоретичними знаннями у сфері української мови та літератури, належний рівень знань, умінь і навичок з методики викладання української мови, української літератури в поєднанні з мотиваційним складником, обізнаність в ІКТ, культурно-ціннісні орієнтири.

Основними є компетентності, що стосуються здатності словесника працювати з учнями, взаємодіяти з колегами, формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Для цього можна використовувати різноманітні форми роботи, наприклад: семінари, тренінги, індивідуальні консультації адміністрації школи та молодого вчителя.

Процес організації розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти складається з 4-ох етапів:

– усвідомлення вчителем необхідності професійного розвитку та вдосконалення;

– планування та вироблення індивідуальної для кожного педагога стратегії розвитку професійної компетентності;

– безпосередня практична діяльність із реалізації поставлених завдань, спрямованих на розвиток професійної компетентності вчителя;

– аналіз і корекція діяльності вчителя щодо розвитку професійної компетентності методистом та самим учителем.

Крім того, вирішення професійно-педагогічних питань вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із суміжними науками: філософією, політологією, медициною та, звичайно ж, психологією. Психологічна компетентність вчителя української мови та літератури полягає в здатності організувати таке освітньо-виховне середовище, у якому можливо спрогнозувати результати навчальної діяльності, емоції школярів.

Під час вивчення художніх творів на уроках української літератури мають ураховуватися особливості сприйняття учнями матеріалу, уміння дітей співпереживати героям. Так, продумуючи в 6 класі уроки за твором Володимира Винниченка «Федько-халамидник», педагог має заздалегідь спрогнозувати можливі реакції учнів на розвиток дії, кульмінацію оповідання, адже юні читачі відчують на собі катарсис – моральне очищення через процес емпатії.

Варто пам’ятати й про закономірності внутрішньої логіки дітей, що залежать від віку. Тому словеснику для постійного особистісного зростання треба опрацьовувати різноманітну психологічну літературу, консультуватися із шкільним психологом, брати участь у тренінгах. Така інформація допоможе якісніше підготуватися до уроку. Наприклад, для учнів 5–7 класів характерна посилена емоційність і безпосередність художнього сприйняття, наочно-образна форма мислення, багатство асоціацій. Водночас вони не завжди можуть зрозуміти непряму авторську характеристику, дати об’єктивну оцінку, але добре усвідомлюють індивідуальні риси головних персонажів. Тому під час підготовки до уроку надзвичайно важливо продумати доцільні методи, прийоми та вправи.

Вашій увазі пропонується конспект уроку на тему «Щедрий на добро внутрішній світ героя оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник». Федько як особистість», у якому використано методи, прийоми та вправи, які допоможуть школярам у міру вікових особливостей детально проаналізувати складний образ Федька (Додаток 1).

Список використаної джерел

1. Варенья І. Професійне зростання. Секрети мотивації, що допоможуть бути ефективним. *Психолог*. 2019. № 7. С. 4–7.
2. Гончар І. Особистісне зростання педагогів: (тренінг). *Психолог*. 2013. № 17. С. 16–18.
3. Максименко І. Інноваційні технології розвитку професійних компетентностей педагога. *Педагогічна майстерня*. 2019. № 12. С. 10–11.
4. Марецька Л. П. Інноваційні підходи у підготовці вчителів української мови в системі післядипломної освіти до формування предметних компетенцій у старшокласників. *Педагогічний альманах*. 2011. Вип. 12. Ч. 1. С. 144–148.
5. Павленко М. Аналіз змісту підвищення кваліфікації викладачів філологічних дисциплін у міжкурсовий період. *Обрії.* 2017. Вип.1. С. 100–103.
6. Пушкаренко С., Слободян О. Від компетентного вчителя до успішного учня: тренінг. Заняття для педагогів. *Психолог.* 2016. № 21/22. С. 1–88.

Стратілат І. Сходинки фахового зростання. *Початкова освіта*. 2015. № 24. С. 4–9.

Додаток 1

Щедрий на добро внутрішній світ героя оповідання
В. Винниченка «Федько-халамидник». Федько як особистість

Мета: детально проаналізувати образ Федька, учити дітей робити порівняльну характеристику героїв художнього твору; розвивати навички об'єктивного аналізу персонажів, усне мовлення учнів; виховувати в школярів чесність, справедливість, людяність.

Тип уроку: урок формування вмінь і навичок.

Теорія літератури: головний герой, другорядні герої.

Обладнання: оповідання «Федько-халамидник», схема для автотренінгу, заготовки для асоціативного грона та діаграми Вена, ілюстрації до твору.

Хід уроку

I. Мотивація навчальної діяльності.

Проведення автотренінгу.

Учні ознайомлюються зі схемою «Думаю → аналізую → не боюся висловлювати свої думки → помиляюсь, але міркую далі → шукаю істину».

II. Актуалізація опорних знань.

«Так – ні»

Чи правильне твердження?

1. Федько любив сидіти в себе на воротях, як Соловей-Розбійник на дереві. (Так)
2. Між Федьком і Спіркою виникла сварка через чижика. (Ні)
3. Федько не любив обдурювати. (Так)
4. Федьковий тато працював у типографії. (Так)
5. Толя був сином хазяїна того будинку, де жила Федькова сім'я. (Так)
6. Федькова мама називала Толю дитиною благородною і ніжною. (Так)
7. У Федька оченята були «якісь чудні, не то винуваті, не то злякані». (Ні)
8. Толя запропонував піти на кригу. (Ні)
9. Толя мав віддати Федькові свій ножик із кістяною ручкою, якщо той перейде річку. (Так)
10. Толя хотів подивитися, як плаче Федько на крижині. (Так)
11. Толя допоміг Федькові вибратися на берег. (Ні)
12. Федько взяв на себе всю провину, бо пожалів Толю. (Так)

III. Оголошення теми й мети уроку.

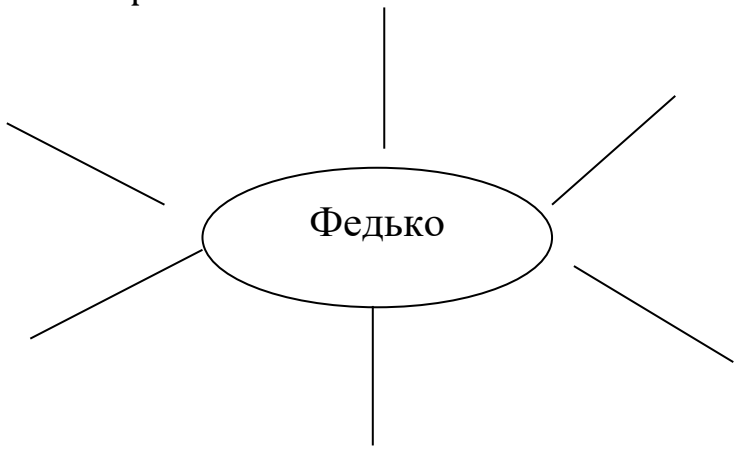
IV. Опрацювання навчального матеріалу.

4.1. Теорія літератури.

Головний герой – дійова особа, персонаж чи образ, що перебуває в центрі уваги письменника, з ним тісно пов'язані основні події твору, перебіг сюжету. Цей персонаж усебічно характеризується автором.

Другорядні герої – герої, які виконують у творі допоміжну роль. Часто вони сприяють глибшому висвітленню характеру, вчинків головного героя, саме у стосунках із ними окреслюються основні проблеми, центральний конфлікт.

- Визначення головних і другорядних героїв оповідання «Федько-халамидник».
- Асоціативне гроно.



4.2. Бесіда (з демонструванням ілюстрацій).

– Що означає слово «халамидник»? *(1. Босяк, голодранець.*

2. Бешкетник, пустун).

– Чому «спокій був ворогом» Федька? *(Федько то відбирав у хлопців паперового змія, щоб подражнити їх, то міг розвалити хатини із піску, то спокушав своїми витівками ніжного Толю…)*

– За що батько поважає сина? *(Батько поважає Федька за чесність і відвертість. «Якби він схотів, то міг би відбрехатись, але Федько брехати не любить. Не любить також Федько товаришів видавати».)*

– Що, на вашу думку, особливе в характері головного героя оповідання? *(За дивними вчинками хлопчика криється правдолюбство, людяність, зухвалий виклик загальноприйнятим звичкам і т. д.)*

– У якій ситуації поведінка Федька є показовою? *(У винятковій ситуації, коли панський син Толя, опинившись на крижині, стоїть розгублений і плаче. Халамидник рятує наляканого Толю, хоча поряд стоять дорослі)*

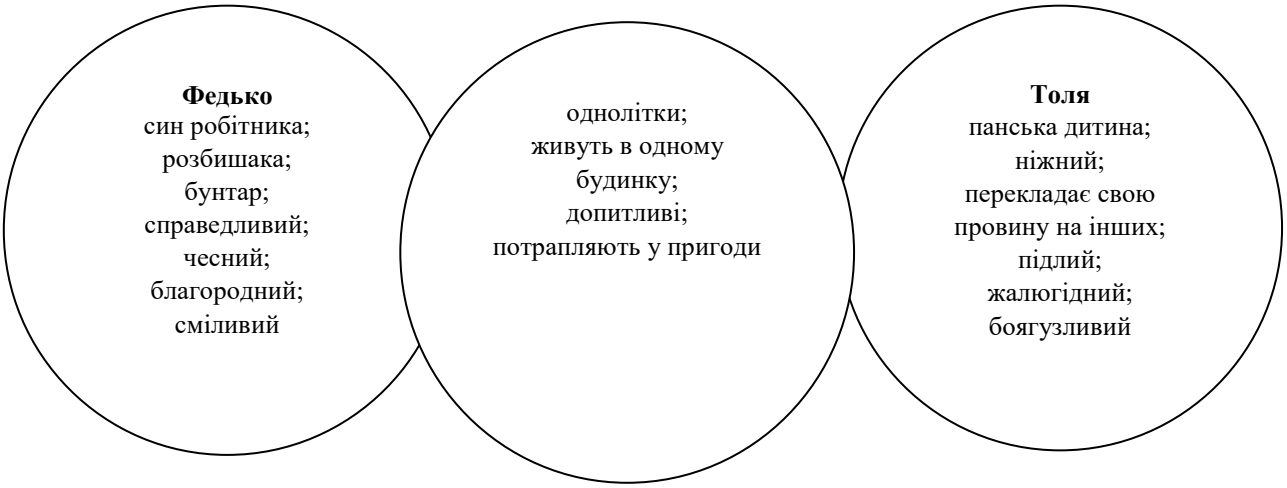
– Як реагує на порятунок Толя? *(Толя тікає із крижини, не подає Федькові палиці, а також оббріхує свого рятівника)*

– Чому Федька знову карають? *(Коли Толин батько з'ясовує обставини перебування сина на кризі, то він більше схильний довіряти саме Федькові. Щоб урятувати друга від покарання, Федько вперше каже неправду, заявляючи, що зіштовхнув його на крижину.)*

– Як, на вашу думку, ставиться сам автор до Федька та Толі? *(Володимир Винниченко з великою симпатією змальовує Федька (з його суперечливими вчинками, але щирою душею). Толю ж автор протиставляє Федькові в різних ситуаціях. Відчувається зневажливе, осудливе ставлення автора до панича).*

4.3. Робота з діаграмою Вена.

Спільні та відмінні риси Федька й Толі



4.4. Фізкультхвилинка.

4.5. Слово вчителя.

В оповіданні «Федько-халамидник» В. Винниченко використав метод протиставлень, за допомогою якого передає умовну прірву в побуті та в душах людей. Автор не випадково застосовує цей метод. Соціальний контраст – це тло для зображення подій, ситуацій, характерів. Перед нами два протилежні світи. З одного боку показано сім'ю малого халамидника, виснаженого роботою батька та знервованої матері. А з іншого – сім'я панів: делікатний Толя, багатий «папа», вразлива мама.

Ми вже з'ясували під час уроку, що й характери хлопців теж повна протилежність. У боротьбі із льодоходом Федько відважний, вправний, кмітливий. Саме він визволяє Толю. Натомість панич навіть не намагався допомогти витяти з крижаної води свого рятівника. Знову бачимо яскраві контрасти. Жалюгідність, душевна ницість, самолюбство Толі – це один внутрішній світ. Сила волі, здатність до самопожертви Федька – це другий.

4.6. Інтерактивна вправа «Подвійні нотатки».

У першу колонку записати напускне враження про Федька (яким бачимо його на початку твору), а в другу – справжнє (те, що прочитали між рядками).

Орієнтовний варіант (учні мають доповнити).

Напускне враження	**Цілісне сприйняття (справжнє)**
Халамидник	Справедливий
Бунтар	Має силу волі
Неохайний	Швидко мислить у стресовій ситуації
Конфліктний	Здатний на самопожертву
Чесний	

V. Підсумки уроку.

5. 1. «Займи позицію».

Уявіть, що ви маєте можливість стати другорядним героєм оповідання «Федько-халамидник», а також вплинути на фінал твору. Що саме ви хотіли б змінити? Що для цього ви зробили б?

5.2. Рефлексія.

Відрефлексуйте свою діяльність на уроці.

VI. Домашнє завдання.

Користуючись пам'яткою (с. 236 у підручнику), підготувати усну характеристику Федька або Толі.

Список рекомендованої літератури

1. Ведмідь І. Особливості психологізму малої прози В. Винниченка. *Дивослово*. 2010. № 4. С. 27–32.

2. Винниченко В. К. Федько-халамидник. Момент : вибрані твори. Київ : Знання, 2020. 190 с.

3. Коваленко Л. Т. Українська література : підруч. для загальноосвіт. навч. закладів. 6 кл. Київ : Освіта, 2014. 240 с.

4. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.

Наталя КІЗІЛЬ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія», ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»,
Ольга ЛЕБІДЬ,
докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Взаємоповага є основою основ у відносинах між викладачем і студентами-першокурсниками. Повага студента – надто непостійна річ. Здобути її в натовпі підлітків – складне завдання. Однак, якщо хоча б для одного студента викладач став прикладом і натхненником, – це вже досить цінно!

Проте взаємодія буває різного вияву – домінувальний вплив одного з партнерів або неузгодженість їхніх дій. Суть взаємодії, як зазначено в наукових дослідженнях, полягає в діадній спільності партнерів [1].

На думку психологів, головні механізми формування міжособистісного простору взаємодії такі: взаєморозуміння – формування спільного поля партнерів, що об’єднує їхні інтереси, дає змогу подібно розглядати проблеми в конкретній ситуації; координація – погодженість, єдність дій, зусиль; узгодження – формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування партнерів. Дієвість зазначених механізмів, організації взаємодії викладачів і студентів, з одного боку, зумовлена особливостями освітнього середовища та його впливу; з іншого, сприяє його формуванню. Функціонування цих механізмів простежується також у взаємодії суб’єктів процесу навчання з освітнім середовищем.

Вагома суперечність у педагогічній діяльності викладача – це поєднання соціальних вимог до освітнього середовища у вищій школі з вимогами студентів до цього середовища, його привабливістю, незагрозливістю для них. Тому освітнє середовище має бути соціально цінним й особистісно значущим для студентів. Головні засадничі принципи організації освітнього середовища, що стимулюють студентів до вироблення особистісних знань, професійних концепцій, набуття соціального досвіду, досвіду діяльності за фахом і формують внутрішню мотивацію здобуття освіти у вищій школі, такі: залучення кожного до процесу навчання, безперешкодність процесу, відкритість особистості, вияв чуйності до інших, повага до особистості, позитивна спрямованість

процесу, опора на принципи і правила, організація процесу як набуття особистістю власного досвіду [2].

Зазначені вище принципи – це керівні положення створення демократичного освітнього середовища, продуктивного для навчального процесу на засадах суб'єктно-суб'єктної взаємодії педагога, студентів. Вони поступово стають вагомими і дієвими для студентів у діяльності, спілкуванні, співпраці з партнерами.

З цією метою кожен момент педагогічної взаємодії, організації навчального процесу повинен слугувати вияву поваги, довіри до кожної особистості, толерантності до її думок, дій, чуйності до внутрішнього стану, переживань.

Ці принципи стають реаліями освітнього середовища у вищій школі за умови врахування думки кожного учасника процесу:

– своєрідності його культури, індивідуальних особливостей без приниження гідності, образи, навіть якщо його висловлювання, поведінка не відповідає очікуванням викладача, відрізняється від поглядів, ціннісних оцінок інших;

– розвитку і вияву позитивної установки стосовно кожного, позбавлення упереджень у міжособистісних стосунках;

– прийняття кожного студента, виокремлення його цінності як особистості, зосередження уваги на його успіхах і позитивних сторонах;

– вияв емпатії, розуміння чинників поведінки особистості, її труднощів і прагнення їх подолати, підтримання позитивного самопочуття;

– виокремлення й позитивна оцінка навіть найменших досягнень студентів, розвиток віри в подальші успіхи.

Ініціатором розвитку довіри, толерантності до кожного є викладач. Його поведінка на засадах зазначених ідей зумовлює позитивний емоційний відгук багатьох студентів, особливо тих, у кого рівень розвитку соціальних якостей, культури сприятливий до таких педагогічних впливів.

Поступово виникає мікросередовище, що навіює і стимулює інших студентів до поведінки за такими принципами. Створення психологічної, незагрозливої, але ділової атмосфери в освітньому середовищі вищої школи відповідає потребам студентів.

Як засвідчують висловлювання багатьох студентів, умовою психологічно комфортного середовища для них є відсутність критичного засудження, гніву викладача з приводу неякісної підготовки до практично-семінарських занять чи проведення тестового контролю, письмового опитування на запитання без попередження або підвищеної складності.

Проблема соціально-психологічного клімату достатньо різнобічно висвітлена в літературі та розглядається як одна з найбільш суттєвих сторін колективу, яка характеризує його мотиваційну сферу в навчально-

професійній діяльності (Ю. Бєлих, М. Беляєва, Н. Жигайло, В. Казміренко, Л. Карамушка, Л. Орбан-Лембрик та ін.). У формуванні цього структурного компонента колективу значну роль відіграють психолого-педагогічні знання й усвідомлення студентами їх ролі в професійному становленні.

У спостереженнях і дослідженнях помічено вплив соціально-психологічного клімату на ефективність навчальної діяльності, мотивацію навчання та психічний стан учасників всього освітнього процесу, що дозволяє виділити п'ять основних груп факторів, які визначають стан соціально-психологічного клімату та, в кінцевому випадку, успішність і потяг до навчання студентів академічної групи.

1. Функціональні фактори (умови навчання; забезпеченість навчання всіма необхідними засобами; режим навчання та дозвілля, чіткість розподілу функцій між студентами; функціональна визначеність структури діяльності кожного учасника, чіткість його обов'язків, прав і відповідальності; відношення викладачів до питань організації навчальної діяльності студентів тощо).

2. Економічні фактори (система оплати праці та навчання; своєчасність отримання грошового заохочення; премії, надбавки тощо).

3. Управлінські фактори (стиль й методи управління колективом; ставлення викладачів до студентів; згуртованість викладацького складу; послідовність в оцінці та способів впливу на студентів; дистанція між викладачами та студентами; етика взаємодії викладацької та навчальної ланки тощо).

4. Психологічні фактори (характеристика стилю міжособистісних стосунків між студентами; ступінь соціально-психологічної сумісності; рівень конфліктності; рівень згуртованості, стан взаємодії між підрозділами; групова точка зору, норми та традиції поведінки; орієнтація на спільні цілі роботи, характер сприйняття та оцінки студентами один одного тощо). За висловленням П. Жане, до поведінкової структури особистості «...входить не тільки активність індивіда, що спостерігається зовні, але й внутрішній психічний зріст, що стає невід'ємною частиною поведінки, його регулюючою ланкою» [3].

5. Фактори успішності характеристики групи (чисельність академічної групи; забезпечення адаптації та входження в колектив; перспектива підвищення успішності з різних предметів; обґрунтованість підбору груп у ЗВО та інше).

Суть сприятливої соціально-психологічної природи в студентській групі полягає в тому, що прогрес психолого-педагогічного навчання і виховання, який протікає в позитивній атмосфері, створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких вони набули до вступу до ЗВО, але й розвитку і формування нових професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

Основними параметрами сприятливого соціально-психологічного клімату є:

– тривалість (характеризується стійкістю професійно-психологічних мотивів, їх незмінністю протягом усього періоду професійної підготовки, хронологічною послідовністю);

– реалістичність (постійне оцінювання особистістю уявлень про професію з точки зору реалізації очікувань від неї; здатність особистості диференціювати в уявленнях про майбутню професійну діяльність реальне і фантазію; реально оцінювати себе як особистість та свої професійні знання і можливості);

– диференційованість (уміння виділяти з традиційної загальної психолого-педагогічної підготовки необхідну інформацію для вирішення тих чи інших педагогічних завдань);

– комплексність (синтезований підхід до інтегральних утворень, який включає як весь арсенал нагромаджених знань – методологічних, методичних, технологічних, – так і фахові, психологічні, педагогічні, які забезпечують ефективне вирішення освітніх, виховних і розвивальних завдань);

– активність (наполеглива робота в напрямку від надбаного до не досягнутого);

– узгодженість (ступінь зв’язаності всіх мотивів активності студента);

– динамічність (характерною ознакою є рух формування і розвитку від умовного початкового рівня (інтерес до психології) до умовної сформованості (професійної зрілості);

– оптимістичність (ступінь упевненості в досягненні професійної мети та у собі).

Підсумовуючи, можна сказати, що процес формування сприятливого соціально-психологічного клімату особистості в студентській академічній групі – це формування таких головних, домінуючих, провідних мотивів поведінки та діяльності студента, які підпорядковують собі другорядні мотиви, і в яких віддзеркалюється віддалена, узгоджена, тривала, життєво важлива професійна мета; загалом, це те, що студента цікавить, захоплює, над чим працює, що цінує, до чого прагне зараз (під час навчання у вузі) і в майбутньому як особистість.

Формування та підтримка сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. Формування в його загальному значенні, – це розвиток чого-небудь (із характерною для нього специфікою) під впливом цілеспрямованих дій. Вивчення соціально-психологічного клімату можна будувати на основі практичних (спостереження, бесіда, аналіз результатів діяльності, стану навчальної дисципліни, узагальнення незалежних характеристик тощо) та психологічних методів, що потребують спеціальної підготовки (соціометричне опитування, анкетування, референтометрія тощо). Під час спостереження й бесіди зі

студентами цілеспрямовано використовувати непрямі ознаки (показники) рівня розвитку соціально-психологічного клімату.

Якщо умовно порівняти показники сприятливого та несприятливого соціально-психологічного клімату:

– переваги творчого, професійного настрою протягом дня навчання;

– низька активність при обговоренні навчальних і спеціальних питань;

– почуття групової згуртованості та товариськості, часті конфлікти між студентами, відсторонення колективу від їх спільного вирішення;

– високий рівень підготовки студентів;

– критика й відсутність критики та самокритики.

Освітній процес у ЗВО та соціально-психологічний клімат студентської академічної групи:

– фактори успішності групи;

– функціональні фактори;

– економічні фактори;

– психологічні фактори;

– управлінські фактори.

На соціально-психологічний клімат здійснюють вплив як об’єктивні фактори (наприклад, тип організації), так і суб’єктивні (наприклад, оцінка поведінки оточуючих). До основних показників рівня розвитку СПК відносять: ефективність професійної діяльності, стан навчальної дисципліни й характер руху учасників навчального процесу.

Серед суб’єктивних (психологічних) показників часто називають ступінь задоволеності членів колективу різними сторонами його життєдіяльності, особливості сприйняття та розуміння інших людей, задоволеність взаєминами, що склалися, психічний стан студентів, ефективну навчальну мотивацію та інше.

Зазвичай при діагностиці соціально-психологічного клімату застосовуються комплекси методичних процедур: спеціально сконструйовані анкети, шкали показників групових взаємовідносин, шкали внутрігрупової сприятливості, соціометричні запити та інше.

Відомо, що часто причиною незадоволеності студентів являються:

– фактори успішності (рівень викладання знань, розуміння викладачами студентів та ін.);

– функціональні фактори (нерівномірність навантаження студентів групи, нечіткість критеріїв та показників оцінки результатів навчання);

– управлінські фактори (неясність концепції викладача по відношенню до студентів, необ'єктивність та несправедливість викладачів в оцінках, протягування керівництвом студентів до виконання ними невластивих для них функцій тощо);

– психологічні фактори (протиріччя та конфлікти, соціально-психологічна несумісність студентів, відхилення в групових нормах, поглядах і традиціях тощо).

Ряд дослідників (В. Ляудіс, А. Маркова, Н. Омельченко, Н. Тализіна та ін.) указують на те, що сумісна діяльність викладача з студентами виступає в якості необхідної сторони організації всієї системи змінних навчальної ситуації. Звичайно, налагоджені стосунки у відносинах «викладач-студентська група» уможливлюють «просування» вперед, перехід до нових навчальних дій. Такі стосунки мають позитивний вплив не тільки на навчально-пізнавальну діяльність, на організацію такої діяльності, але й є для студентів прикладом оптимальної організації навчальної роботи на заняттях [4; 5].

Якісним показником позитивних суб'єктних стосунків «викладач – студент-першокурсник» є перегляд особистістю студента свого ставлення до засвоєння інформації, що знаходить своє відображення в позитивній зміні ціннісних орієнтацій, актуалізованій поведінці студентів під час занять і поза ними, у конкретизації професійної мети і мотивів навчання та самих способів взаємодії у стосунках між суб'єктами навчання.

Загальновідомо, що студента неможливо «наповнити» знаннями – його потрібно замотивувати, пробудити в ньому внутрішнє бажання оволодіти цими знаннями. І це, головним чином, залежить від особистості викладача як носія виховних функцій навчальної ситуації, від його самопрезентації, його інтелектуальних і педагогічних здібностей.

Підсумовуючи зазначимо, що цілеспрямоване створення і підтримання соціально-психологічного клімату – це форми, засоби, механізми усвідомлення та рефлексії спрямованості особистості студента-першокурсника на оволодіння професійними знаннями, це фактична та прогностична картини професійної підготовки майбутніх особистостей, які мотивують і організовують освітню діяльність, це те, що забезпечує особистісно-професійне зростання майбутніх фахівців та допомагає їм зрозуміти себе не тільки як особистість, але й як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Спілкування викладача в педагогічному процесі повинно збудити активність самого студента (вийти на діалог) і допомогти йому набути позитивного досвіду організації діяльності і стосунків. Цьому сприяє створення сприятливої атмосфери за допомогою взаємодії стилів. Що стосується конкретних ситуацій, то тут головне – забезпечити свободу вибору студентів-першокурсників.

Студенти відчувають себе вільними тоді, коли самостійно приймають ті чи інші рішення. І будь-яка сфера їхнього життя, включаючи освітній процес, має ґрунтуватися на усвідомленому і вільному виборі студентів – тоді освітня діяльність буде сприйматися ними як зміст власного життя. Кристалізація думки студентів щодо того чи іншого аспекту свого життя у ВНЗ практично неможлива без тактовного впливу викладача.

Головне завдання викладача в освітньо-орієнтованій виховній роботі зі студентами – розкрити особистість вихованця. Це здійснюється лише у процесі спілкування, що будується в сприятливій атмосфері.

Відомо, що ставлення до викладача студенти часто переносять на предмет, який вивчається. У процесі навчання важливо так будувати викладання, щоб увійти в контакт зі студентом, зацікавити його, перетворити з об'єкта навчання і виховання на суб'єкт. Тобто створити такий соціально-психологічний клімат, який би сприяв найбільш оптимальному досягненню цих цілей.

Особливе значення мають стосунки в колективі: чи є взаєморозуміння в колективі між членами колективу, чи кожен член колективу нормально себе почуває серед інших, чи задоволений спілкуванням з іншими.

Отже, освітнє середовище, має бути сприятливим для суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі, їхнього розвитку як виробників, творців світоглядних професійних знань, побудоване на рівноправній, суб'єктно-суб'єктній партнерській взаємодії викладачів і студентів. Взаємини учасників освітнього процесу із середовищем складаються також у процесі їхнього взаємного впливу.

Список використаних джерел

1. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учеб. для вузов. Санкт-Петербург, 2002.
2. Равчина Т. Роль педагога як посередника у навчанні й вихованні молоді. *Вісник Львіського університету*. *Серія Педагогіка.* 1999. Вип. 14. С. 167–175 с.
3. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. Москва : Издательство МГУ. 1982. 128 с.
4. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов. Москва : Издательство МГУ. 1989. 240 с.
5. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. Москва : Просвещение. 1990. 192 с.

Сергій ПЕТРЕНКО,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти, Бердянський державний педагогічний університет,
Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ВПЛИВ УЧИТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ УЧНІВ

Нині значну увагу стали приділяти формуванню самооцінки учнів. Різноманітні курси та тренінги пропонують її підвищувати, при цьому рівень самооцінки безпосередньо пов'язують з успішністю. Отже, чим вища самооцінка, тим більше шансів на успіх у житті.

Питанням вивчення самооцінки займалося чимало видатних вчених-психологів. Проблемі розвитку самооцінки присвячено багато досліджень як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Серед західноєвропейських та американських психологів це З. ФРЕЙД, К. ХОРНІ, Е. ФРОММ, К. ЛЕВІН, К. РОДЖЕРС та інші. У вітчизняній психології дослідженнями самооцінки займалися Б. АНАНЬЄВ, С. РУБІНШТЕЙН, Л. БОЖОВИЧ, М. НЕЙМАРК, Л. СЛАВІНА, Є. СЕРЕБРЯКОВА та інші.

Результати дослідження засвідчують наявність у дітей певних домагань, їхню впевненість чи невпевненість у собі та пов'язані з цим особливості самооцінки.

Самооцінка – це оцінка своїх вчинків, моральних якостей, переконань, мотивів; один із проявів моральної самосвідомості та совісті особистості; оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, загальна оцінка своєї компетентності та цінності.

Самооцінка особистості завжди формується з урахуванням її оцінки із боку оточуючих людей. Роль самооцінки не обмежується пристосувальною функцією: самооцінка стає одним із механізмів, що реалізують активність особистості.

Самооцінка не є постійною величиною, оскільки вона динамічна і змінюється під впливом різних факторів, життєвих обставин та умов навколишньої дійсності.

Доведено, що самооцінка пов'язана зі зростанням особистості. Самооцінка починає формуватися ще ранньому дитинстві, і цей процес не припиняється все життя. Спочатку на самооцінку дитини впливає її сім'я, зокрема батьки та найближче оточення. Потім, якщо дитина відвідає

дитячий садок, переважно вихователь впливає на формування самооцінки дитини. Коли дитина йде до школи, то вже школа в особі вчителя і однолітків робить свій істотний внесок у формування самооцінки.

Оскільки процес навчання нерозривно пов'язаний із життєдіяльністю дитини, то й вплив процесу навчання на самооцінку і життя загалом, величезне. У школі головне авторитетне місце для дитини спочатку посідає вчитель, який дуже помітно впливає на формування самооцінки учня: під впливом оцінок учителя, його схвалення або неприйняття активно формується самооцінка дитини.

Своїм ставленням вчитель може впливати як на зростання, так і на зниження самооцінки дитини.

Відомо, що чим краще діти навчаються, тим вища їхня самооцінка. І, навпаки, як підтверджують певні експериментальні дослідження, чим вища самооцінка, тим кращими є результати навчання.

Практика й особистий досвід свідчать, що далеко не кожен учитель зацікавлений у зростанні самооцінки учнів і нерідко своєю поведінкою та ставленням до підопічних сприяє зниженню їхньої самооцінки.

Оскільки самооцінка безпосередньо корелює зі зростанням особистості, припускаємо та навіть із великою часткою впевненості вважаємо, що треба більше уваги приділяти формуванню самооцінки учнів у закладах освіти, особливо – ставленню вчителя до учнів і до освітнього процесу, стилю та манері навчання, створенню сприятливого психологічного клімату.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Москва : Просвещение, 1995. 352 с.

2. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? *Психологический журнал*. 1992. Т. 13. № 4. С. 99–101.

3. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 100 с.

4. Психологічна допомога дитині у психотравмуючій ситуації : метод. посіб. / уклад. : Г. Б. Растроста. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2018. 64 с.

Наталія РУБЛЬОВА,
заступниця директора з проєктної діяльності та платних послуг, аспірантка кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СЕРЕДОВИЩІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Наразі, у цілому світі відбувається рух до цифровізованого інформаційного суспільства і посилення технологізації всіх процесів та сфер життя і діяльності людини. І освітнє середовище не є винятком, а скоріше флагманом таких змін та перетворень. Тому вкрай необхідно брати до уваги особливості психолого-педагогічного розвитку освітян в умовах, що стрімко змінюються та потребують суттєво нових навичок професійної діяльності.

У результаті стрімких змін у інформаційно-освітньому просторі в цілому та середовищі післядипломної освіти зокрема, що тісно пов’язані з використанням цифрових засобів, інформаційних технологій, активним впровадженням дистанційного, онлайн навчання, диференціації та індивідуалізації навчання, вкрай важливо не забувати про закономірності функціонування психіки людини, та психологічної підготовки педагога до змін. Постійно порушується усталений механізм роботи, створюються нові виклики, що вимагають швидкої адаптації педагогів до нових умов, інтегрування нових засобів у навчальний процес, скоріше не використовується, а створюється нове освітнє середовище. Задачі, що виникають при цьому, спонукають педагогів до активної дії, спрямованої на їх вирішення, тримають в тонусі, заставляють в швидкому темпі змінюватися, підлаштовуватися, постійно бути в пошуку нових прийомів та засобів роботи з інформацією. Такий процес є безперервним, адже подолання одних суперечностей одразу призводить до появи нових, які, відповідно, спонукають до нових дій, до подальшого удосконалення професійної діяльності, постійного та неперервного здобуття нових компетентностей.

У світлі таких змін одним із важливих складників професійної компетентності педагога є цифрова компетентність, оскільки формується нова ідеологія, заснована на цифровізації, технологізації та діджиталізації освіти, де на зміну традиційним методам навчання йдуть цифрові. І тепер уся професійна діяльність педагогічних працівників безпосередньо пов’язана з використанням цифрових технологій, як під час здійснення професійної діяльності, так і при побудові власної

освітньої траєкторії у середовищі неперервної освіти. Тому розуміння які конкретно психолого-педагогічні умови необхідні для розвитку цифрової компетентності педагога є вкрай важливим.

Можна виділити внутрішні та зовнішні психолого-педагогічні умови.

До внутрішніх відносяться:

– ціннісно-мотиваційний складник цифрової компетентності педагогів, в котрий включено потреби та мету навчання засобами цифрових технологій, потреби у неперервному вдосконаленні та саморозвитку, що посилює творчий пошук та стимулює мотивацію до здійснення професійної діяльності, та власний неперервний розвиток педагогічного працівника;

– рефлексійний складник цифрової компетентності педагога, що означається ставленням до самого себе, до своєї професійної діяльності та ефективності її здійснення. Включає в себе самоконтроль, самооцінку, розуміння власної значущості в колективі і розуміння результатів своєї діяльності, самореалізації в професійній освітній діяльності через засоби цифрових освітніх технологій.

До зовнішніх психолого-педагогічних умов належать:

– змістовий складник цифрової компетентності котрий передбачає вільне володіння навичками роботи з інформацією, з цифровими об’єктами, технологічними засобами які відповідно мають вплив на формування цифрової компетентності педагога;

– діяльнісний складник цифрової компетентності що передбачає ефективне застосування цифрових технологій в освітньому процесі, а також в процесі самовдосконалення педагога. Комунікативна частина такого складника відображається у вмінні встановлювати міжособистісні зв’язки в цифровому середовищі, володіти засобами вербального і невербального спілкування, саме цього вимагає сучасний освітній простір [1].

Цифровізація освітнього процесу спричинює глобальні перетворення в особистому досвіді педагога, проте освоєння, використання та впровадження тих чи інших цифрових освітніх технологій і засобів повинно бути зумовлене не лише необхідністю їх застосування, а й потребами особистості педагога, відповідністю їх навчальному процесу та бути чітко окреслено і грамотно поєднано в індивідуальній траєкторії розвитку педагога в системі неперервної освіти.

Якщо розглядати психологічні умови формування компетентностей педагога, варто зауважити, що професійні якості набуті під час опанування професії, в майбутньому мають розвиватися та доповнюватися у його педагогічній діяльності. Проблему професійного навчання особистості в психології розглядають із точки зору наявності схильності та здібностей до певної сфери діяльності, притаманного їй

специфічного набору психологічних характеристик і рис (так званого психологічного профілю), які зумовлюють сумісність особистості з професійним середовищем [2]. Адже, фундаментальні предметні знання є обов'язковою, але не достатньою умовою володіння цифровою компетентністю. Педагоги повинні не тільки володіти певними наборами знань і умінь, навичок, а й бути спроможними самостійно здобувати, аналізувати, структурувати й ефективно використовувати інформацію для максимальної самореалізації, ефективного провадження професійної діяльності, постійного підвищення рівня кваліфікації, їх рівень педагогічної майстерності повинен відповідати вимогам часу, не втративши рівня особистісного психологічного комфорту.

Педагогічні здібності – особливий тип здібностей, це психічні особливості, необхідні для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, головна з яких – толерантність до особистості, яка формується. Педагогічні здібності також включають здатність активно впливати на інших; емоційну стабільність; оптимізм; креативність; впливовість; інтуїцію; здатність сприймати та розуміти інших; уміння викликати довіру й повагу [3, с. 111].

Усе вище перераховане вимагає суттєво нових підходів до процесу створення необхідних психолого-педагогічних умов формування цифрової компетентності педагогів в середовищі неперервної освіти. Ефективне формування цифрової компетентності педагога залежить від урахування загальних здібностей особистості, ефективності поєднання усіх складових цифрової компетентності та чинників, які впливають на її формування. При цьому першочергового значення набувають шляхи стимуляції активного мислення в процесі професійної діяльності, самоосвіті, використання відповідних дидактичних засобів, навчальних методів, спрямованих на виконання навчальних завдань. формування готовності до прийняття нового, розвиток сприйнятливості до педагогічних інновацій.

Сучасна освіта потребує педагога – компетентного спеціаліста, що володіє сучасними технологіями та цифровими засобами навчання і виховання. Отже, формування цифрової компетентності педагога – важлива умова його особистого розвитку та професійного зростання, практичної та психологічної готовності до здійснення педагогічної діяльності в контексті неперервної педагогічної освіти, бо професійне зростання це безперервний процес.

Список використаних джерел

1. Жерновникова О. Цифрова компетентність: суть та структура. *Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри* : матеріали

І Всеукр. наук.-практ. конф. (Херсон, 20–21 вересня 2018 р.). Херсон : Айлант, 2018. Т. І. С. 49–52.

2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.

3. Зінченко В. М. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності педагогів. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2017. Вип. LXXV. Т. 2. С. 107–114. URL: http://elibrary.donnuet.edu.ua/927/1/%C2%A6%D0%A7T%D0%A6%C2%A6-T%D0%97%C2%A6%C2%A6%C2%A6-%C2%A6%C2%A6%C2%A6-%20%C2%A6%D0%A2.%C2%A6%D0%AC_.pdf (дата звернення: 26.10.2021).

Віра ЧОРНА,
магістр з педагогіки вищої школи,
старша викладачка кафедри філософії
та суспільно-гуманітарних дисциплін,
Комунальний заклад «Запорізький
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Українська система освіти XXI століття зазнає кардинальних змін, які характеризуються потужними інноваційними процесами та потребують постійного фахового зростання вчителя іноземної мови, який здатний здійснювати педагогічні інновації, готовий до роботи в умовах євроінтеграційних процесів. Серед основних найважливіших засад професійного розвитку вчителя є постійний фаховий розвиток, саморозвиток, самовдосконалення та педагогічна майстерність. І нам необхідно розширити уявлення про їх сутність, зміст і структуру, визначити шляхи і засоби щодо їх формування [1, с. 54].

У навчально-виховній діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти України впродовж попередніх десятиріч увага була зосереджена на оволодінні вчителів іноземних мов значною сумою знань фахового та психолого-педагогічного циклу, але організація навчально-виховного процесу на екстенсивних засадах не забезпечувала належний рівень їх особистісної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

У зв’язку з цим перед сучасним вчителем іноземних мов, який готує здобувача освіти до навчання протягом усього життя, постають принципово нові завдання. Якщо раніше кваліфікація педагога цілком визначалася рівнем його професійно-педагогічної підготовки, то сьогодні

не менш важливим її чинником виступає рівень його особистісної готовності до здійснення постійного фахового зростання. Фактор соціального впливу на особистість проявляється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителів і здобувачів освіти. Для організації цієї взаємодії необхідно, як стверджує Н. Тельтевська, вводити нову систему взаємовідносин, особливий тип взаємодії між учителями і учнями на засадах єдності змісту і цілей цієї діяльності [6]. Особливе значення, як показано в дослідженнях О. Бондаревской, Н. Боритко, Д. Заводчикова, В. Зінченко, Е. Зеєра, О. Казакової, С. Кульневича, Г. Нікіфорова, Н. Пейсахова, В. Романова, А. Тряпіциної та ін., набуває психолого-педагогічний супровід фахового зростання вчителів [3, с. 67].

Аналіз останніх публікацій дозволяє стверджувати про різноманітні підходи до визначення поняття «готовність до фахового зростання». У визначенні природи цього терміну, її структури і чинників становлення багатьма авторами висловлюються різні точки зору. Педагоги (С. Архангельський, Ю. Бабанський, З. Васильєв, Н. Кузьміна, В. Лозова, М. Никадров, О. Піскунова, В. Сластьонін, Л. Спірін, Р. Хмелюк, О. Щербаков) приділяють увагу виявленню дидактичних і виховних чинників і умов, що надають змогу управляти становленням та розвитком готовності; психологи (О. Леонтьєв, А. Нерсисян, К. Платонов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П. Чамата та ін.) досліджують характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю педагогічної діяльності. Проте в теорії педагогічної освіти проблема формування особитісної готовності вчителя іноземних мов, залишається практично не розробленою. Питання психолого-педагогічної підготовки та ролі гуманітарної освіти в контексті педагогічної освіти дуже широко досліджуються вітчизняними науковцями такими, як: С. Гончаренко, Ю. Зіньковський, І. Зязюн, О. Кульчицька, Н. Ничкало, В. Рибалка, С. Сисоєва. Цікавими та теоретично обґрунтованими є також дослідження зарубіжних вчених Е. Зеєра, О. Морозова, Д. Чернілевського щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу в процесі психолого-педагогічної підготовки вчителів до їх фахового зростання [4, с. 98].

Аналіз існуючих підходів показує, що готовність вчителя досліджується як певний стан свідомості, психіки; як можливість, схильність суб'єкта діяти на достатньо високому рівні, обґрунтовується як вирішальна умова швидкої адаптації до умов співпраці, подальшого професійного вдосконалення та підвищення його кваліфікації. У межах нашого дослідження особистісна готовність педагога до фахового зростання в процесі психолого-педагогічної підготовки – це усвідомлений та активно-діяльнісний стан, який забезпечує особистісну й професійну самореалізацію та самоактуалізацію під час вирішення професійних проблем на основі психолого-педагогічної підготовки, особистісного та професійного досвіду, творчого використання індивідуально-психічних особливостей та інтелектуального потенціалу в процесі педагогічної

діяльності. Структура особистісної готовності включає в себе, з однієї сторони, запас професійних знань, умінь і навичок (компетентнісна складова), з іншої – риси вчителя: мотиви, переконання, інтереси, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал вчителя (особистісна складова), що забезпечать ефективне виконання функцій вчителя.

Завдання формування відповідального та соціально мобільного вчителя, здатного до соціалізації в суспільстві та активної адаптації до роботи в умовах Нової української школи, визначає необхідність широкого використання під час психолого-педагогічного супроводу різноманітних програм розвитку соціальних навичок, здатності до особистісного самовизначення і саморозвитку. За цього підходу об'єктом психолого-педагогічного супроводу виступає освітньо-виховний процес у закладі освіти, а предметом – ситуація особистісно-фахового зростання та розвитку як система взаємин зі світом, з професійним оточенням, інформаційним полем, колегами, з самим собою [5, с. 107].

Психолого-педагогічний супровід особистісно-фахового зростання вчителя іноземної мови, на наше переконання, має розглядатись як супровід міжособистісних взаємин (їх розвиток, корекція, взаємовплив), що визначається завданнями [7, с. 23]:

– попередження виникнення проблем особистісно-професійного становлення та розвитку;

– допомога (сприяння) вчителям у вирішенні актуальних завдань самонавчання і соціалізації;

– налагодженням взаємин із колегами, педагогами;

– розвиток психолого-педагогічної компетентності (культури) педагогів.

Психолого-педагогічний супровід є поєднанням різноманітних методів діагностико-корекційної роботи з дітьми, виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги вчителів іноземних мов у вирішенні завдань особистісно-професійного розвитку, виховання, соціалізації. Передбачається, що вчитель іноземної мови, психолог, класний керівник, який здійснює психолого-педагогічний супровід, не лише володіє методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію учасників освітнього процесу. Стратегія психолого-педагогічного супроводу вчителів пов'язана із психолого-фізіологічними особливостями і моральними завданнями. Серед них найбільш важливим є самовизначення у сферах загальнолюдських цінностей і міжособистісного спілкування [8, с. 49].

Складність опанування сутності психолого-педагогічного супроводу обумовлюється його використанням у якості інноваційної концептуальної ідеї. Педагогічний зміст супроводу більш адекватно

відображається у двох підходах до його визначення як психолого-педагогічної технології, спрямованої на вирішення проблем вчителя, пов'язаних із засвоєнням соціальних норм, розвитком іншомовної компетентності.

Сьогодні в Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти особлива увага надається оновленню змісту неперервного підвищення педагогічної кваліфікації, що визначається вимогами суспільства до якості освіти педагогічних кадрів, найновіших методик викладання вітчизняної і світової науки і практики з урахуванням особистісних потреб працівників освіти. В основу неперервного підвищення кваліфікації працівників освіти закладаються перспективні педагогічні технології, які формують зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань як засобу розв'язання практичних завдань професійної освіти і навчання. Головна мета підвищення кваліфікації – узагальнення досвіду професійної майстерності вчителів іноземних мов з урахуванням нових досягнень науки і техніки, активних методів і нових технологій навчання, педагогіки і психології. Підвищення кваліфікації учителів спрямовано на їх подальший професійний розвиток за рахунок впровадження інноваційних технологій навчання, інтерактивних методик з використанням інформативно-комунікаційних технологій тощо [9, с. 98]. Розвиток пізнавальної самостійності вчителів впровадження нетрадиційних методів навчання – характерна особливість роботи кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін і методичного відділу інституту, що дозволяє забезпечити індивідуальний підхід до кожного слухача. При такому підході змінюються функції викладачів, які відіграє провідну роль у керівництві пізнавальною діяльністю слухачів.

Спільна творча теоретична, експериментальна та дослідницька діяльність викладачів і вчителів іноземних мов сприяє розкриттю й формуванню педагогічної майстерності вчителів. Упровадження інноваційних та інформаційних технологій, спрямованість навчання на практичну дію розвивають у слухачів курсів післядипломної педагогічної освіти позитивне ставлення до професійного зростання, надають їм упевненості в собі, формують відповідальність за професійне майбутнє здобувачів освіти.

Назріла необхідність нових концептуальних підходів до підготовки та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов з метою їх професійного розвитку і саморозвитку з урахуванням освіти впродовж життя, основними передумовами яких є сучасні процеси освітніх реформ, визначення нових підходів у функціонуванні системи післядипломної педагогічної освіти, враховуючи міжнародний досвід, інтеграцію України до Європейського співтовариства.

Отже, широка інтерпретація педагогічного змісту супроводу професійного зростання вчителя іноземних мов пов'язується зі

створенням сприятливих умов, безпечного середовища, необхідних для розвитку і саморозвитку їх учнів, розкриттям, реалізацією внутрішнього потенціалу, формуванням здатності до самостійних дій та ситуативного спілкування.

Зміст психолого-педагогічного супроводу асоціюється зі сприянням адаптації здобувачів освіти та встановлення гарних взаємовідносин, пов'язаних із навчанням та спілкуванням. Педагогічний ресурс супроводу-співробітництва певним чином унікальний: педагог допомагає учню усвідомити сутність проблеми, виявити власні реальні та потенційні можливості, подумки застосувати варіанти рішень і обрати найбільш оптимальний із них [6, с. 95]. Супровід-співробітництво передбачає спільне планування, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання проблем, які виникли, тобто вияву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей учнів. Учитель іноземної мови створює для учня необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення завдань.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України інтенсифікація навчального процесу стає актуальною проблемою психолого-педагогічної підготовки професійного фахового зростання [2, с. 109]. Її розв'язання спрямоване на задоволення потреб суспільства в активних і творчих педагогах, які мали б ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку з іноземних мов та мали професійно значущі особистісні якості, які забезпечили б їх професійний та особистісний розвиток через упровадження психолого-педагогічного супроводу.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту : Закон України від 02.10.2021 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 19.11.2021).
2. Про освіту : Закон України від 02.10.2021 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 19.11.2021).
3. Зеер Э. Ф. Психологія професійної освіти : навч. посіб. 2-е вид., перероб. Москва : Видавництво Московского психолого-соціального інституту ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 480 с.
4. Зеер Э. Ф. Психологія професійного розвитку : навч. посіб. Москва : Академія, 2016. 240 с.
5. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти* : монографія. Київ, 2003. С. 11–59.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

7. Ничкало Н. Г. Професія вчителя вічна. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти* : монографія. Київ, 2009. С. 3–10.

8. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 1. С. 11–17.

9. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : монографія. Ч. І / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Наук. світ, 2010. С. 221–245.

Анастасія ЮРІНА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Вікторія ФЕДОРИК,
асистентка кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНЕ МАНІПУЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ

Тема маніпуляції свідомістю сьогодні активно обговорюється представниками широкої громадськості, стає предметом бурхливих наукових дискусій, гострої полеміки. Дослідження проблематики маніпуляції свідомістю і розгляд її з наукової точки зору нараховує лише кілька десятків років. Це пояснюється опосередкованістю висвітлення даної теми в контекстах інших, суміжних з нею явищ і процесів. Отже, питання маніпуляції свідомістю з боку гуманітарних дисциплін, особливо соціальної психології, залишається відкритим і остаточно не дослідженим [2].

Уже з кінця XIX ст. ряд європейських вчених (особливо Г. Ле Бон) акцентували увагу на значенні навіювання в суспільних процесах. Вони висунули навіть гіпотезу про наявність у людини «інстинкту підпорядкування». У 1903 р. В. Бехтерєв опублікував книгу «Навіювання та його роль у суспільному житті». У праці описано явище масового навіювання під впливом «психічного зараження», тобто при передачі інформації за допомогою різних знакових систем.

У всіх психологічних тлумаченнях наголошується, що маніпуляціям притаманні дві основні ознаки. Перш за все відзначається їх прихований характер. Маніпулятивна дія трактується як приховане програмування особистого ставлення до фактів або подій (Єрмаков), неявна спокуса (Доценко), прихована трансакція (Берн), форма духовного впливу, прихованого панування (Бессонов), прихований примус (Шиллер). При цьому простежується одностайність думки, про збереження в адресата впливу ілюзії щодо самостійності прийнятого рішення, яке сформувалось

в процесі взаємодії і зовсім не знаходиться під контролем маніпулятора. Другою характеристикою маніпуляції – є використання обману, як різного роду спотворення дійсності: обманний непрямий вплив (Йокояма), спонукання поведінки за допомогою обману (Рудінов). Вміле використання майстерності впливу в поєднанні із складністю маніпулятивних прийомів, призводить до реалізації маніпулятивних намірів [1, с. 315].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що маніпуляція розглядається у трьох різних контекстах. По-перше, маніпуляція визначається як соціально-психологічний феномен, який виявляється у міжособистісному спілкуванні. І тому, важливо встановити цілі і способи маніпулювання, результати і умови, за яких маніпуляція досягає найбільшого ефекту, способи захисту від маніпуляції. По-друге, розгляд даної проблематики здійснюється в межах психології впливу із акцентуванням на актах впливу, відповідальності за наслідки тощо. По-третє, існують психологічні чинники маніпуляції, серед яких прагнення отримати односторонній виграш, використання гри на слабкість, схильність до використання саме такої стратегії міжособистісної взаємодії [2, с. 116].

Очевидно, що маніпуляція, як і будь-який вид психологічного впливу, має як позитивний, так і негативний характер. Однак, сучасні реалії життя переконують у тому, що маніпуляція використовується у більшості випадків як вияв злого умислу, заради збагачення чи власних амбіцій. Маніпуляція суспільною свідомістю завжди перебуває під впливом інших людей, і захистити себе від цього певним жорстким бар'єром ми, зрештою, не можемо. Але будувати певну стіну захисту, а саме не сприймати все навіру, вибудовувати внутрішні пріоритети, аналізувати і аргументувати власні судження, віднаходити своє місце і призначення у світі, має вчитися кожен.

Список використаних джерел

1. Левицька І. М. Маніпуляція у міжособистісній взаємодії: поняття та зміст. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 6(43). С. 312–316.

2. Лукасевич О. А., Титар Ю. В. Маніпулятивні прийоми: особливості використання у міжособистісному спілкуванні. *Проблеми сучасної психології*. 2017. № 2(12). С. 114–119.

Яна САМОФАЛОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти психолого-педагогічного факультету, Маріупольський державний університет,
Катерина ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук, професорка, Маріупольський державний університет

ВИВЧЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗНАНЬ І ВМІНЬ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Проблема інклюзивної освіти є однією з актуальних у сучасній український педагогіці. З метою вивчення можливостей дітей з особливими освітніми потребами і засвоєння ними знань про форму предметів і геометричні фігури, умінь використовувати ці знання у самостійній, зокрема ігровій, діяльності, нами було проведено педагогічний експеримент. Отримані дані порівнювалися з даними здорових дітей інклюзивної групи яка була прийнята нами як КГ.

Дітей з особливими потребами в інклюзивній групі було троє: дві дівчинка та один хлопчик. У них однаковий діагноз – затримка психічного розвитку. Вони відвідують групу четвертого року життя вже другий рік (2019–2020, 2020–2021). Діти, з якими вони перебували раніше, перейшли в середню групу, а вони залишились у молодшій групі, але з іншим контингентом дітей.

Нами були ретельно вивчені психолого-педагогічні характеристики дітей цієї групи, які відображають як особливості розвитку кожної дитини, й позитивні зміни щодо їх психічного розвитку. У всіх трьох дітей низький рівень уваги, пам’ять, особливо слабко розвинені мислення та уява. Розвиток мислення відповідає характеристиці предметно-дієвого рівня.

З метою вивчення рівня сприйняття дітьми кожної підгрупи (ЕГ і КГ) геометричних знань, їм було запропоновано 5 завдань. Кожне завдання мало конкретну мету: 1) на пропозицію експериментатора дитина повинна знайти і показати геометричну фігуру; 2) дитина має назвати геометричну фігуру, яку пропонує експериментатор; 3) дитина виконує завдання з групування геометричних фігур; 4) дитині пропонується обстежити геометричну фігуру; 5) перевірка можливості дитини групувати предмети за формою, використовуючи геометричні фігури як еталон.

Дослідження проводилося у квітні 2021 р. Діти виконували завдання індивідуально. При цьому використовувався такий матеріал: а)

предмети різної форми (коробочки, прапорці, хустинка, яблука, горіхи, картопля, морква, перець та ін.); б) площинні геометричні фігури – квадрат, коло, трикутник; кожна фігура трьох кольорів (червоний, жовтий, синій) і двох розмірів (великий і маленький). Усього 18 фігур. Звичайно, це багато для дітей з особливими освітніми потребами, тому одночасно всі фігури їм не пропонувалися. Перед ними, як правило, знаходилося 6–7 різних геометричних фігур.

Виконані завдання оцінювались за трибальною шкалою (0, 1, 2). Два бали отримувала дитина, яка виконувала завдання правильно, один бал – коли дитина помилялась, нуль балів – оцінка за неправильно виконане завдання або відмову від його виконання.

Завдання на обстеження геометричних фігур і групування предметів за допомогою зразка було більш важким для всіх дітей.

Інтерпретація результатів вказує на те, що оскільки самі предмети мають різні ознаки, а форма як одна з ознак зливається з самим предметом, то вона важко виділяється дітьми. Найбільш яскравою виявилась така ознака, як саме предметність. Тому часто діти групували не за формою, а саме за цією ознакою: картоплю, перець, моркву групували разом – «тому, що їх їдять». Це свідчить про те, що навіть під час навчання цю ознаку не було достатньо чітко виділено окремо, і діти не запам’ятували, робили помилку, або відмовлялись виконувати завдання. Для дітей з особливими освітніми потребами ця ознака не була підставою для створення групи.

Легше за все дітям було виділяти форму на геометричних фігурах. Вона була чітко виражена, конкретно абстрагувалася від кольору і величини. Результати виконання зазначеного завдання дають підстави припустити, що зміст самого поняття «форма» найкраще розкривається у чистому вигляді – на геометричних фігурах. Розрізняння форми уможливлює її виділення за допомогою зразка-еталона (у вигляді геометричних фігур). Це допомагає дітям бачити форму конкретних предметів і легко розбиратися у складному розмаїтті форми.

Другим висновком було те, що в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, слід починати навчання з ознайомлення з геометричними фігурами.

Також маємо виділити ще одну причину, яка заважає дітям виділяти форму предметів: більшість навіть здорових дітей 4-го року життя не володіє системою обстеження, вони не мають тих дослідних дій, які треба застосовувати для виділення форми предметів.

Неправильне групування найчастіше здійснювалось на підставі лише візуального сприйняття та пересування об’єктів з одного місця на інше, тобто діти не засвоїли комплекс зорово-сенсорно-дієвих дій. Деякі з них лише обводили контур предмета руками по поверхні та катали предмети, перш ніж віднести їх до тієї чи іншої групи.

Діти з особливими потребами починали гратися цими предметами. Вони забували про сутність завдання.

Найнижчі результати отримали під час обстеження форми геометричної фігури та виділенні її основних елементів (сторона, кут, вершина). Діти найчастіше опредмечували геометричні фігури, називаючи їх «колесо», «м'ячик», «віконечко», «дах» тощо; або замінювали одну назву іншою: «це трикутник (або квадрат)».

Зіставляючи відповіді дітей, ми помічали значні індивідуальні розбіжності. Але в цілому необхідно зазначити, що знання про форму і геометричні фігури не є складним і всі діти виконали завдання. При цьому значна частина дітей КГ (40%) виконала завдання на високому рівні.

Результати індивідуального діагностування дозволили нам визначити рівні сформованості в дітей геометричних знань і умінь. Шкалою для цього були такі кількісні характеристики: високий рівень – 8–10 балів; середній рівень – 4–7 балів; низький рівень – 0–3 бали. На жаль, 10 балів не отримала жодна дитина.

У таблиці 1 представлені порівняльні дані, які характеризують розподіл дітей КГ і ЕГ за рівнями сформованості уявлень про форму предметів і геометричні фігури.

Таблиця 1 – Рівні геометричних знань і умінь дітей ЕГ і КГ (на етапі констатації)

Група	**Кількість дітей**	**Рівні сформованості геометричних знань і умінь**					
		високий		**середній**		**низький**	
ЕГ	3	-	-	-	-	3	100%
КГ	15	6	40%	9	60%	-	-

Дані таблиці свідчать про те, що рівень математичної розвиненості, зокрема сформованості в дітей уявлень про форму предметів і геометричні фігури різний. На високому рівні в КГ було менше половини дітей (40%). Всі діти з особливими освітніми потребами (ЕГ) були на низькому рівні (100%).

На наше переконання, удосконаленню геометричних знань має відповідати впровадження в навчальний процес ігрової та зображувальної діяльності. На жаль, в практиці в основному використовувалися тільки традиційні словесні дидактичні ігри на закріплення назв геометричних фігур.

Таким чином, експериментальні дані засвідчили необхідність удосконалення методичної підготовки вихователів до організації та керівництва розвивальними іграми (за Б. Нікітіним). Особливо це важливо у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби. А для цього необхідним є підвищення педагогічної культури як батьків, так і вихователів, шляхом проведення тренінгів, майстер-класів, індивідуальних консультацій, онлайн-конференцій тощо.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Вид. допов. та перероб. Київ : Атопол, 2011. 274 с.
2. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Спеціальні методики : методика навчання математики» / уклад. В. В. Тарасова. Харків : Смугаста типографія, 2018. 206 с.

Ольга ВЛАДІМІРОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

СІМ'Я ЯК ФАКТОР ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В УКРАЇНІ

Теоретичною базою сучасних гендерних досліджень є теорія соціального конструювання гендеру, а також концепція гендеру як стратифікаційної категорії і інтерпретація гендеру як культурного символу. Теорія соціального конструювання гендера заснована на двох постулатах: 1) гендер конструюється (будується) за допомогою соціалізації і розподілу праці, системою гендерних ролей, сім'єю, засобами масової інформації; 2) гендер конструюється і самими індивідами – на рівні свідомості (тобто гендерній ідентифікації), завдяки прийняттю заданих суспільством норм і ролей і прагненню їм відповідати (у одязі, зовнішності, манері поведінки тощо). Ця теорія активно використовує такі поняття, як гендерна ідентичність, гендерна ідеологія, гендерна диференціація і гендерна роль.

Гендерна ідентичність означає, що людина приймає визначення мужності і жіночності, що існують в рамках своєї культури. Гендерна ідеологія – це система ідей, які раціонально пояснюють гендерні відмінності і гендерну стратифікацію, у тому числі з точки зору «природних» відмінностей або надприродних переконань. Гендерна диференціація визначається як процес, у якому біологічні відмінності між чоловіками і жінками наділяються соціальним значенням і вживаються

як засоби соціальної класифікації. Гендерна роль – це виконання певних соціальних програм, тобто відповідне до статі поведінка: мова, манери, одяг, жестикуляція та інше. Коли предметом дослідження стає соціальне відтворення гендеру, зазвичай дослідники розглядають, як конструюється гендер через інститути соціалізації, розподіли праці, сім'ї, мас-медіа.

Основні теми такого підходу – це гендерні ролі і гендерні стереотипи, гендерна ідентичність, проблеми гендерної стратифікації і нерівності. Гендер як стратифікаційна категорія розглядається в ряді інших стратифікаційних категорій (клас, раса, національність, вік). Гендерна стратифікація – це процес, за допомогою якого гендер стає основою соціальної стратифікації.

Розуміння гендеру як культурного символу пов'язано з тим, що стать людини можна інтерпретувати не лише як соціальну категорію, але і як категорію культурно-символічну. Іншими словами, біологічна статева диференціація представлена і закріплена в культурі через символіку чоловічого або жіночого начала. Це виражається в тому, що багато не пов'язаних зі статтю понять і явищ (природа, культура, стихії, кольори, божественний або потойбічний світ, добро, зло і багато що інше) асоціюються з «чоловічим» або «жіночим» началом.

«Жіноче» і «чоловіче» несе в собі символічний сенс, причому «чоловіче» ототожнюється з богом, творчістю, світлом, силою, активністю, раціональністю (відповідно, бог, творчість, сила і інше символізують маскулінність, чоловіче начало), тоді як «жіноче» асоціюється з протилежними поняттями і явищами: природою, пітьмою, порожнечею, підпорядкуванням, слабкістю, безпорадністю, хаосом, пасивністю, а ці явища, у свою чергу, символізують фемінність, жіноче начало. Класифікація світу за ознакою чоловіче/жіноче і статевий символізм культури відображають і підтримують існуючу гендерну ієрархію суспільства в широкому сенсі слова. Отже, поняття «гендер» позначає, по суті, і складний соціокультурний процес формування (конструювання) відмінностей в чоловічих і жіночих ролях, поведінці, ментальних і емоційних характеристиках, і сам результат цього процесу – соціальний конструкт гендеру. Важливими елементами конструювання гендерних відмінностей є зіставлення «чоловічого» і «жіночого» і розподіл влади у відносинах між жінками та чоловіками.

Соціалізація – це шлях засвоєння людиною соціальних норм та цінностей культури суспільства. Гендерна соціалізація виступає важливим елементом соціалізації в сучасних умовах, оскільки формує культуру жінок і чоловіків, визначає зміст і характер міжстатевих і внутрішньостатевих відносин. Гендерне виховання дітей та молоді як цілеспрямований процес формування гендерного світогляду, гендерних ідеалів та цінностей, практичного досвіду міжстатевих стосунків виступає центром процесу гендерної соціалізації.

До агентів соціалізації відносять сім'ю, групу ровесників, «значимих інших» (сусідів, друзів, батьків і т. ін.), освітні заклади, засоби масової інформації. Агенти соціалізації – це групи людей, що відповідають за засвоєння культурних норм і соціальних ролей. До агентів соціалізації відносять також інститути соціалізації – організації, що впливають на процес соціалізації та управління ним. Гендерна соціалізація при цьому розглядається як процес наслідування, прийняття й відтворення чоловіком чи жінкою тих культурно-нормативних стандартів, які суспільство вважає відповідними до їх гендерних ролей. Особлива роль у процесі гендерної соціалізації відводиться сім'ї, освіті та засобам масової інформації.

Первинна гендерна соціалізація розпочинається в дитинстві, тому основним агентом в цей період виступають батьки, рідні, друзі. В такому аспекті важливими є рівень загальної, педагогічної та гендерної культури батьків, характер виховання і відносин у сім'ї. Ціннісні орієнтації та поведінка батьків в сфері міжстатевих взаємин та їх гендерні стереотипи безпосередньо формує уявлення дитини про розподіл репродуктивних та соціальних ролей між жінками та чоловіками. З точки зору фахівців існує декілька основних моделей міжстатевих взаємин – традиційна (патріархальна), феміністична (сучасна матріархальна), демократична, егалітарна (партнерська, бархатна). Не можна виключати і такі форми гендерних відносин як перехідна та змішана (мають ознаки та прояви традиційної, феміністичної та демократичної). Гендерні трансформації в сучасному суспільстві передбачають зміну статусних позицій жінок і чоловіків у всіх сферах життя, зокрема у сфері сімейно-шлюбних відносин. Поступовий перехід до демократичних, партнерських стосунків у сім'ї означає зменшення і ліквідацію нерівності та дискримінації в сімейному середовищі. Протиріччя, що як правило призводять до напруги і конфліктів, пов'язані з проявами гендерного дисбалансу між культурним і економічним статусом жінок – жінки мають освіту нарівні з чоловіками, але отримують меншу за чоловіків зарплатню, займають нижчі посади; між рівнем відповідальності, трудової завантаженості жінок і чоловіків – жінки навантажені подвійно професійною та домашньою працею, несуть основну відповідальність за догляд і виховання дітей та ін. Результат розв'язання цих проблем може бути різним: від прийняття демократичної моделі в сімейних стосунках до конфліктів, що завершуються насильством і розлученням.

На жаль, частина дітей зростає та виховується в умовах неповних сімей (у більшості випадків з мамою без батька) або в сім'ях з нерідними батьками. В Україні спостерігається тенденція збільшення неповних сімей – в 2006 році такі сім'ї складали 20% від загальної кількості домогосподарств з дітьми. За таких умов досвід гендерних ролей має обмежений чи недостатній характер, що призводить до прогалин в гендерному розвитку особистості дитини. Такі діти часто не отримують

повноцінного досвіду міжгендерних стосунків, що може позначитись на формуванні їх гендерної ідентичності, спричинити в майбутньому проблеми при створенні власної сім'ї та у вихованні ними своїх дітей.

З іншого боку, навіть у повних сім'ях є багато проблем, які негативно позначаються на гендерній соціалізації дітей. Авторитарність виховання, насильство й жорстокість у сім'ї призводять до численних деформацій гендерного розвитку, формують такі гендерні ролі, у яких закріплюються традиційні гендерні стереотипи, гендерна нерівність та інші деформації в системі гендерних стосунків. Патріархально-традиційні уявлення про роль жінки в сім'ї та суспільстві найбільш поширені серед чоловіків, особливо старшого віку. Розподіл сімейних обов'язків у сучасних українських сім'ях, незважаючи на позитивні зрушення в суспільній свідомості останніх років, залишається здебільшого традиційним і передбачає, що жінки переважно повинні вести домогосподарство та виховувати дітей, а чоловіки – матеріально забезпечувати сім'ю.

За умов, коли в сім'ях відсутні або мінімальні психічна напруженість, конфлікти та прояви агресивності, панує атмосфера довіри та доброзичливості гендерна соціалізація може відбуватись без особливих проблем та ускладнень. В конфліктних сім'ях навпаки – травмується психіка, формуються деформовані, неадекватні уявлення про гендерні ролі, а також зневажливе, вороже ставлення до протилежної статі. Психічна, фізична, сексуальна та економічна форми насильства можуть таким чином (через соціалізацію – передачу досвіду) відновлюватись і трансформуватись. Тому боротьба з проявами насильства в сім'ях виступає актуальним напрямом гендерної політики, гендерного правового контролю, гендерної освіти батьків.

Гендерні ролі батьків – найперший зразок гендерної поведінки для дітей, які часто будують власну гендерну ідентичність згідно з батьківськими моделями життя. У сучасних умовах на формування гендерної культури батьків та дітей збільшується вплив освітніх закладів та ЗМІ. Гендерно чутливі підходи в освітніх програмах та інформаційних заходах мають поступово змінювати ідеологічні, символічно-ціннісні основи гендерних відносин як у суспільстві, так і в сімейно-шлюбних стосунках.

Потрібно зазначити, що саме гендерна просвіта є тим інструментом, за допомогою якого відбувається перелом патріархальних поглядів (гендерних стереотипів) на роль і призначення жінок і чоловіків у суспільстві. У такому аспекті залучення батьків в процес виховання дітей і молоді може розглядатись як форма, засіб впливу на гендерну культуру батьків. Це може відбуватись у формі інформаційно-освітньої роботи під час батьківських зборів, проведення святкових заходів за участю вчителів, дітей і батьків та інших форм педагогічної роботи.

Модель патріархальної культури надає чоловікові широкий спектр можливостей для самореалізації. Однак в суспільстві відбуваються демократичні трансформації, що обумовлюють зміни поглядів щодо гендерних ролей і відносин, розширення можливостей для жінок у суспільстві, для чоловіків – у сім'ї, вихованні дітей. З точки зору гендерної культурної динаміки ми знаходимось у перехідному стані – формується новий сучасний тип гендерної культури. На даному етапі розвитку виникає необхідність демократичних гендерних змін засобами цілеспрямованої політики у сфері гендерного виховання.

Можна стверджувати, що сім'я – це фундамент формування гендеру, гендерної культури. Характер гендерних стосунків, що склалися в сім'ї, гендерні стереотипи панують у системі її уявлень про чоловічу та жіночу сутність, визначають зміст і результати процесу формування гендерних ролей дітей, розвиток їх гендерної ідентичності. Сім'я поряд з освітніми, виховними заклади та ЗМІ мають основний вплив і потенціал для формування сучасної гендерної культури дітей і молоді, подолання традиційних гендерних стереотипів в українському суспільстві.

Список використаних джерел

1. Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти : навч. посіб. / Андрієнкова В. Л., Байдик В. В., Войцях Т. В., Калашник О. А. та ін. Київ : Нічога С. О., 2020. 196 с.

2. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами (Стамбульська конвенція). URL: https://rm.coe.int/istanbul-convention-questions-and-answers-ukrainian/1680944874 (дата звернення: 09.10.2021).

3. Про затвердження Державної стратегії забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2030 року : Проєкт Постанови КМ України. URL: https://www.msp.gov.ua/projects/709/ (дата звернення: 09.10.2021).

Інна ДМУХАЙЛО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»,
Станіслав САПОЖНИКОВ,
професор кафедри педагогіки та психології, доктор педагогічних наук, професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Сьогодні наше суспільство та тенденції його розвитку ставлять перед молодим покоління складне завдання: пошук свого місця в житті, яке відбувається на тлі свободи вибору поведінки і способу життя. Особливого значення ця проблема набуває в період становлення особистості в підлітковому віці, коли спостерігається висока вразливість та некритичне сприйняття зовнішніх впливів. Така ситуація зумовлена відсутністю життєвого досвіду, чіткої внутрішньої позиції (Л. Божович, І. Булах, Л. Виготський, Я. Гошовський, Д. Ельконін та ін.).

Система життєвих цінностей особистості виступає як орієнтувальна основа життєдіяльності, дозволяючи їй орієнтуватися в зовнішньому світі, визначити своє місце в життєвому просторі, напрями і способи своєї життєдіяльності, особливості індивідуального життєвого шляху.

Ціннісні орієнтації – одне з головних структурних утворень зрілої особистості. Яким чином відбувається розвиток і зміна ціннісних орієнтацій в процесі розширення свідомості людини? На думку Б. Бітінас, це може бути представлено схематично у вигляді п’яти етапів (рівнів): 1. Егоцентричні цінності; 2. Сімейні (родинні) цінності; 3. Суспільні, громадські, національні цінності; 4. Загальнолюдські цінності; 5. Універсальні чи буттєві цінності [1, с. 12].

Підліток перебуває в положенні маргінальної особистості (цим терміном в соціології відзначають особливість, яка належить двом культурам). Він не хоче більше належати товариству дітей, у той же час знаючи, що він ще не дорослий. Характерними рисами поведінки моральної особистості є емоціональна нестійкість і чутливість, соромливість та агресивність, емоційна напруженість і конфліктні стосунки з оточуючими, схильність до крайніх міркувань та оцінок [3].

Більшість експериментальних досліджень, а не теорій особистості, ґрунтується на вивченні минулого та теперішнього часу суб’єкта.

Футуреальна психологія робить акцент на майбутнє особистості, але виходячи із реалій її життєдіяльності. Такою реальністю являються конкретні ситуації, а їх послідовна зміна – це об'єктивні умови життєдіяльності суб'єкта. Особистість завжди знаходиться в певній ситуації теперішнього часу. Теперішній час, із точки зору футуреальної психології, обмеженій часом від виникнення конкретної ситуації і до досягнення мети в даній ситуації. Таке досягнення мети змінює ситуацію і виникає нова, яка слідує за колишньою конкретною або початковою [2].

Така нова ситуація є ситуацією майбутнього часу, а колишня відходить у минулий час особистості. Перехід від ситуації даного часу в майбутній, таким чином, пов'язаний зі ставленням мети та виконанням подій по її досягненню в реальній ситуації, по ефективності мети та дій перевіряється наступною ситуацією, тобто майбутньою. Відповідно, чим на більшу кількість ситуацій прокладається ціль, тим ефективніше буде вирішуватись кожна наступна стосовно кінцевої мети.

Орієнтація на майбутнє з опорою на реальні ситуації може здійснюватися на основі мрій та фантазій особистості. Разом із тим, найбільш психологічно обґрунтованим механізмом виходу в ситуацію майбутнього є постановка цілей.

Для вивчення пріоритетних ціннісно-смислових орієнтацій учнів підліткового віку було проведене емпіричне дослідження.

Дослідженням було охоплено 30 учнів 7-х класів (15 хлопців і 15 дівчат) навчально-реабілітаційного центру.

З метою поглиблення вивчення цінностей, які на сучасному етапі є пріоритетними для підлітків, нами була застосована методика «*Ціннісні орієнтації»* М. Рокіча. Методика ґрунтується на прямому ранжуванні списку цінностей [5].

Також для вивчення особливостей ціннісних орієнтацій підлітків нами використовувалась «*Методика визначення актуального соціально-психологічного статусу підлітка і діагностика потенційних конфліктів у майбутньому*» Є. Фанталової [4, с. 107]. У нашому випадку результати, одержані за допомогою методики, можуть охарактеризувати загальну картину побудови підлітками системи цінностей і оцінки ними життєвих перспектив з точки зору відповідності бажаного і можливого.

Аналіз одержаних результатів проведення методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча дозволив виділити 3 ранги найбільш значущих для учнів підліткового віку цінностей-цілей (табл. 1).

Таблиця 1 – Результати ранжування термінальних цінностей учнями підліткового віку

I ранг		II ранг		III ранг	
найменування цінностей	**к-ть виборів (у %)**	**найменування цінностей**	**к-ть виборів (у %)**	**найменування цінностей**	**к-сть виборів (у %)**
Наявність хороших і вірних друзів	46	Суспільне визнання	57	Цікава робота	44
Упевненість у собі	32	Свобода	20	Активне життя	35
Матеріально забезпечене життя	22	Розваги	23	Здоров'я	11

До першого рангу ввійшли ті цінності-цілі, які визнаються головними для більшості учнів підліткового віку. Такими цінностями виступають: взаємини з вірними друзями, впевненість у собі та матеріально забезпечене життя. Для тих учнів, які здійснили цей вибір, набуває особливої суб'єктної значущості сфера спілкування з однолітками. Порушення в цій сфері викликають тяжкі емоційні переживання, зміни в поведінці, зниження успішності. І, навпаки, задоволення провідної потреби цього віку – «бути значущим в очах однолітків», визначає формування стійкої адекватної самооцінки і сприяє успішному, безконфліктному особистісному розвитку. Процес власної самореалізації в спілкуванні з однолітками і зумовлює вибір найголовнішої термінальної цінності – референтної спільності однолітків і друзів.

Таким чином, вибір цінностей-цілей учнями підліткового віку підпорядковується намаганням отримати задовольняючий їх соціальний статус серед референтного оточення, покращити здоров'я; визначити власну соціальну роль та спланувати майбутню життєдіяльність.

Результати проведеного експерименту дали, також, змогу отримати ранги інструментальних цінностей підлітків, які наведені в таблиці 2.

Таблиця 2 – Ранжування інструментальних цінностей учнями підліткового віку

1 ранг		II ранг		III ранг	
найменування цінностей	**к-сть виборів (%)**	**найменування цінностей**	**к-сть виборів (%)**	**найменування цінностей**	**к-ть виборів (%)**
Вихованість	59	Сміливість	51	Незалежність	46
Акуратність	12	Тверда воля	28	Чесність	35
Життєрадісність	29	Самоконтроль	21	Високі домагання	19

Загальний аналіз ранжування вказує на наявність зміщення цінностей в бік індивідуалізації, що визначає прагнення учнів мати такі індивідуальні властивості як вихованість, сміливість, тверда воля, незалежність.

Аналіз проведеного дослідження показав, що відносність і умовність моральних цінностей сучасного суспільства визначає тенденцію до амбівалентності у процесі формування внутрішнього світу підлітків. Нами встановлені ознаки викривлення та протиріччя в розвитку моральності, відповідальності, самостійності в більшої частини досліджуваних, що проявляється в їх спрямованості до цінностей індивідуалістичного характеру.

Констатовано, що їх психологічний вибір зорієнтований на більш доступні, «побутові» цінності, саме ті, які, як їм здається, можна буде оптимально реалізувати у власному житті.

На основі наведених показників Ц (привабливості, цінності), одержаних за допомогою «Методики визначення актуального соціально-психологічного статусу підлітка і діагностики потенційних конфліктів у майбутньому» Є. Фанталової, для підлітків різних життєвих сфер був складений рейтинг підліткових цінностей (табл. 3).

Таблиця 3 – Рейтинг цінностей підлітків

№ п/п	Назва сфери	Середнє значення показника Ц для даної сфери
1	Щасливе сімейне життя	11,1
2	Наявність хороших і вірних друзів	9,7
3	Любов	9,1
4	Впевненість у собі	8,3
5	Здоров'я	8,0
6	Свобода як незалежність	8,0
7	Пізнання	7,4
8	Матеріально забезпечене життя	7,2
9	Духовність	7,1
10	Цікава робота	5,8
11	Патріотизм	5,8
12	Краса природи і мистецтва	5,1
13	Творчість	4,9
14	Активна життєдіяльність	4,7
15	Влада	4,4

З наведених вище результатів випливає, що найбільш високе середнє значення Ц мають: «Щасливе сімейне життя», «Наявність хороших і вірних друзів», «Любов», «Впевненість у собі», а найбільш низьке: «Влада», «Активна життєдіяльність», «Творчість», «Краса природи і мистецтва».

Подібну картину отримуємо і при змістовному опису сфер, які оцінюються підлітками як найбільш значущі (коли значення Ц більше 11 одиниць) (табл. 4).

Як видно з таблиці 4, що більше всього (53 % досліджуваних) підлітків оцінили як найбільш привабливу для себе сферу «Щасливе сімейне життя», на другому місці в цьому рейтингу сфера «Духовність» (33% досліджуваних), на третьому – «Любов» (19,3% досліджуваних).

Таблиця 4 – Рейтинг високозначущих для підлітків життєвих сфер

№ п/п	Назва сфери	% досліджуваних експериментальної вибірки
1	Щасливе сімейне життя	53
2	Наявність хороших і вірних друзів	33
3	Любов	19,3
4	Впевненість у собі	18,2
5	Здоров'я	17,5
6	Свобода як незалежність	18
7	Пізнання	15
8	Матеріально забезпечене життя	10
9	Духовність	10
10	Цікава робота	8,4
11	Патріотизм	8
12	Краса природи і мистецтва	4,4
13	Творчість	1,1
14	Активна життєдіяльність	0,8
15	Влада	0,8

Для особистості підлітка референтною є група однолітків, а тому природно було б чекати високого рейтингу сфери «Наявність хороших і вірних друзів». Властиве для підліткового віку прагнення до емансипації повинно було б давати високу цінність сфери «Свобода», актуалізація проблем, пов'язаних з сексуальною адаптацією, збільшує суб'єктивну цінність сфери «Любов».

Цікавим є і змістовний аналіз рейтингу життєвих сфер, які оцінюються підлітками як низькозначущі, тобто такі, показник Ц яких менше 3 (табл. 5). На основі результатів, представлених у таблиці 5, найбільша кількість підлітків (48% досліджуваних) оцінюють сферу «Влада» як непривабливу для себе. Це пояснюється існуючим у суспільстві негативним ставленням до цієї сфери.

Таблиця 5 – Рейтинг низькозначущих для підлітків життєвих сфер

№ п/п	Назва сфери	% досліджуваних експериментальної вибірки
1	Влада	48
2	Патріотизм	36,3
3	Духовність	34,5
4	Активна життєдіяльність	32,3
5	Творчість	20,3
6	Пізнання	14
7	Краса природи і мистецтва	9,9
8	Матеріально забезпечене життя	8,4
9	Свобода як незалежність	8,0
10	Цікава робота	5,5
11	Впевненість у собі	4,1
12	Щасливе сімейне життя	3,7
13	Любов	3,4
14	Здоров'я	2,6
15	Наявність хороших друзів	0,5

«Активну життєдіяльність» підлітки також оцінюють як непривабливу для себе (32,3 %). Тут можна припустити, що це виражає неготовність підлітків до дорослого життя. Нерозуміння власної

відповідальності за те, що відбувається, небажання або неможливість діяти активно, щоб змінити неприємну ситуацію, пасивна життєва позиція характерна не тільки для багатьох підлітків, але і для багатьох дорослих.

Поняття творчості для сучасних підлітків розмите, воно втратило своє значення як усвідомлення чогось нового (сфера «Творчість» як непопулярну оцінили 20,3 % досліджуваних). Це пов'язано із зниження престижу науки, мистецтва і культури.

Аналіз сфери «Духовність» виявив протилежність поглядів підлітків щодо її розуміння (33% оцінили її як високозначущу і 34,5% як низькозначущу). Такі результати можна пояснити впливом того соціального оточення, у якому перебувають підлітки.

Як досліджують підлітки свої можливості в досягненні значущих для себе цілей? Розглядаючи результати, після оцінки підлітками суб'єктивної доступності в майбутньому тих чи інших сфер життя, отримали наступну картину (табл. 6).

На перший погляд, деякі результати, що представлені у таблиці 6, суперечать один одному. Так, наприклад, доступність сфери «Духовність» оцінюється таким відсотком досліджуваних як недоступна. Такі результати пояснюються тим, що деякі сфери «розколюють» підлітків – певна частина вибірки демонструє одне ставлення до цієї сфери, а інша – протилежне. Разом з тим такі результати дають можливість аналізувати адаптованість підлітка і припустити можливість розвитку несприятливих тенденцій в його адаптації в тих випадках, коли виявляються значні розходження між значущістю будь-якої сфери і можливістю її досягати в майбутньому.

Таблиця 6 – Рейтинг високої і низької доступності для підлітків життєвих сфер

№ п/п	Назва сфери	% досліджуваних із високою доступністю даної сфери	% досліджуваних із низькою доступністю даної сфери
1	Влада	8	46
2	Патріотизм	17,5	37
3	Духовність	33	33
4	Активна життєдіяльність	0,8	4,4
5	Творчість	4,4	21
6	Пізнання	8,4	12
7	Краса природи і мистецтва	6	10,6
8	Матеріально забезпечене життя	5	8,4
9	Свобода як незалежність	19	9,5
10	Цікава робота	0,8	2,6
11	Впевненість у собі	8	2,6
12	Щасливе сімейне життя	51	8
13	Любов	18,2	3,4
14	Здоров'я	5,5	2,6
15	Наявність хороших друзів	16	5,2

Виходячи з цього, слід розглянути рейтинг наявних у підлітків внутрішніх конфліктів (сфер життя, які найбільш проблематичними і які

викликають гострі і складні переживання) та внутрішніх вакуумів як те, що ніяк не детермінує поведінку підлітка на теперішній час і не буде виконувати цю роль в майбутньому (табл. 7).

Як видно з таблиці 7, що підлітків з яскраво вираженим внутрішнім конфліктом не дуже багато: максимально вони виражені в сферах «щасливе сімейне життя», «здоров'я», «матеріально забезпечене життя», «любов». Це вказує на відсутність у підлітків усвідомлення своєї професійної чи особистісної невідповідності жорстким вимогам сьогодення, що і викликає у них сильні переживання, внутрішні конфлікти і відчуття «неготовності» до життя.

Таблиця 7 – Рейтинг внутрішніх конфліктів і внутрішніх вакуумів у підлітків

№ п/п	Назва сфери	% досліджуваних, які мають внутрішні конфлікти в даній сфері	% досліджуваних, які мають внутрішні вакууми в даній сфері
1	Влада	5,5	3,4
2	Патріотизм	1,2	10
3	Духовність	4,3	3,5
4	Активна життєдіяльність	0,4	7,5
5	Творчість	0,2	9
6	Пізнання	3,7	4,4
7	Краса природи і мистецтва	1	8,8
8	Матеріально забезпечене життя	13	1,2
9	Свобода як незалежність	6	2,1
10	Цікава робота	0,6	5,2
11	Впевненість у собі	3,5	3,2
12	Щасливе сімейне життя	18	0,3
13	Любов	12	1
14	Здоров'я	16	0,5
15	Наявність хороших друзів	6,7	1,5

Разом із тим зауважимо, що одержані результати вказують, що внутрішні вакууми меншою мірою виражені, ніж внутрішні конфлікти. Найбільш часто вони зустрічаються у сферах «патріотизм», «творчість», «краса природи і мистецтва», «активна життєдіяльність і творчість», оскільки низька цінність висока доступність характеризують ці сфери життя, на що ми вказували вище.

Отже, реалізація найважливіших термінальних цінностей залежить від вибору та використання тих чи інших цінностей-засобів. Обрані учнями підліткового віку інструментальні цінності не узгоджуються з бажаними результатами діяльності, що може спонукати як до дезадаптивної, так і адаптивної поведінки в соціальному середовищі.

У процесі визначення актуального соціально-психологічного статусу підлітка і діагностики потенційних конфліктів у майбутньому, виявлені проблемні зони в адаптації сучасних підлітків, які носять різноманітний характер. Вивчення впливу орієнтацій особистості на майбутнє дозволило виділити сторони спрямованості підлітка такі як: особистісна, інтимна, дружня, навчальна, професійна, суспільна та предметна сфери спрямованості. Загалом підлітки зазнають величезних

суб'єктивних труднощів при визначенні своїх життєвих цілей та перспектив.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні програми цілеспрямованої допомоги у визначенні своїх життєвих планів, з'ясуванні часової перспективи майбутнього розвитку, самовизначення, в знаходженні власної ідентичності підлітків.

Список використаних джерел

1. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. Вільнюс : Изд-во МВО, 1995. С. 28–37.
2. Васильев Я. В. Проблемы личности в свете футуреальной психологии. *Психологія на перетині тисячоліть* : зб. наук. пр. учасників П'ятих Костюківських читань: У 3 т. Т. 3. Київ : Гнозис, 1998. С. 195–201.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 340 с.
4. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов. *Психологический журнал*. 1992. Т. 2. № 1. С. 107–117.
5. Энциклопедия психологических тестов. Личность, мотивация, потребность. Москва : ООО – Издательство АСТ, 1997. С. 57–62.
6. Ерофеева И. А. Жизненные ценности современных подростков. *Новаинфо*. 2016. Т. 1. № 49. С. 475–482.
7. Загладина Х. Т. Диагностические материалы, определяющие уровень сформированности семейных ценностей у обучающихся и их родителей. URL: http://docplayer.ru/182574-Diagnosticheskie-materialy-opredelyayushchie-urovensformirovannosti-semeynyh-cennostey-u-obuchayushchihsya-iihroditeley.html#show_full_text (дата обращения: 19.11.2021).
8. Киреев М. Н., Галиченко А.Ю., Коренева Е. Н. Ценность как психолого-педагогическая категория. *Наука. Искусство. Культура*. 2015. Вып. 4(8). С. 130 – 137.
9. Лодыгина И. А., Быстрова Е. В., Митичева Т. И. Особенности формирования семейных ценностей у современной молодежи. *Современная педагогика*. 2016. № 2(39). С. 124–126.

Софія КУРИСЬ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема гендерного виховання, є актуальною на даному етапі державних перетворень. Наша країна підтримує політику ЄС, та прагне відповідати їхнім вимогам. З цього приводу в країні приділяється особлива увагу створення однакових умов для представників обох статей як рівних у правах і можливостях, що законодавчо закріплено в державних документах. Актуальними стратегічними напрямками модернізації національної системи освіти в гендерному аспекті стали Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.) та Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009 р.). У цих документах ставляться завдання підготовки навчальних програм, підручників і посібників для школи з урахуванням гендерного підходу виховання хлопчиків і дівчаток у дусі поваги до прав і можливостей статі та вільного волевиявлення особи.

Таке соціальне замовлення актуалізує проблему гендерного виховання школярів. На особливу увагу заслуговує молодший шкільний вік – початковий етап соціалізації дитини на рівні школи. Саме зі вступом дитини до школи стає можливим цілеспрямований педагогічний вплив на її гендерну свідомість, яка в подальшому обтяжена статево-рольовими стереотипами.

Для успішного відтворення плану виховання, при його формуванні потрібно опиратися на такі напрямки гендерної психології, які допоможуть ефективно і правильно його скласти:

– *Психологія порівняння чоловіків і жінок.* В історичному розвитку гендерної психології цей розділ носив різні назви: статевий диморфізм, статевої дипсихізм, статеві відмінності, гендерні відмінності. Чоловіки і жінки, хлопчики і дівчатка порівнюються за різними параметрами – від психофізіологічних і нейропсихологічних до соціально-психологічних особливостей психіки. При цьому не обов'язково встановлюються відмінності. Необхідно встановлювати і схожість (відсутність

відмінностей не завжди означає подібність). Мета цього порівняння – встановити своєрідність статті, специфічні особливості чоловіків і жінок.

– *Гендерна соціалізація*. Предметом цієї галузі гендерних досліджень є соціалізація, яка полягає у формуванні гендерної ідентичності та засвоєнні гендерних ролей, в тому числі і тих, які впливають на процес формування гендерних стереотипів

– *Психологія гендерних взаємин.* Предмет цієї галузі досить широкий, тому що гендерні відносини – це не тільки взаємини між чоловіками та жінками, а і взаємини в середині кожної статі. Поведінка людей в одностатевих та змішаних по статі групах.

Також важливу роль відіграють особливості та їх прояви , взаємодія з ними. Характер культури істотно позначається на ступінь гендерної сегрегації після початку шкільного навчання. У країнах Заходу хлопчики і дівчатка вчаться спільно, а вчителі намагаються, щоб зменшити статеву сегрегацію: не протиставляють хлопчиків і дівчаток, не дають їм окремих завдань, навпаки, організовують роботу так, щоб вони спілкувалися один з одним, тому в класі, під час занять статева сегрегація не так помітна. Правда, як тільки з’являється можливість, хлопчики і дівчатка поділяються.

У вільному спілкуванні гендерна сегрегація продовжує існувати і проявляється досить яскраво. Це спілкування в шкільному коридорі, у їдальні, в іграх, після закінчення занять. Існують неписані правила такої сегрегації.

Хлопчики займають центр ігрового поля, а дівчатка – периферію. У їдальні існують «столи для хлопчиків» і «столи для дівчаток». За даними досліджень, статева сегрегація виражена сильніше, ніж расова і вікова.

У результаті статевої сегрегації складаються дві дитячі субкультури, що належать хлопчикам і дівчаткам. Особливості цих субкультур проявляються в таких сферах: ігрові стилі, ігрові фантазії і ролі, характер активності та інтереси, мовні патерни, стійкість угруповань і дружба. Різна поведінка хлопчиків і дівчаток підсилює сегрегацію, а сегрегація сприяє збільшенню відмінностей між хлопчиками і дівчатками. Статева сегрегація породжує конфронтацію, а вона, у свою чергу, також призводить до небажання дівчаток і хлопчиків спілкуватися один з одним, тобто сегрегація між статями знову збільшується.

Таким чином, у дитинстві у взаєминах між статями є дві протилежні тенденції: зберігати сегрегацію (роздільне спілкування) і конфронтацію, ворожість між статями і, навпаки, руйнувати цю сегрегацію, переходячи до більш тісних контактів з протилежною статтю і встановлювати дружні взаємини з ним.

Здавалося б, переходячи зі світу дитинства у світ дорослих, обидві статі забувають про сегрегацію і конфронтацію і переходять до конвергенції і гармонії у взаєминах. Однак це не так, у дорослості

зберігаються обидві тенденції. Звичайно, конвергенція стає потужнішою, ніж сегрегація (і гармонія у взаєминах також більш сильна, ніж ворожість між статями), але і остання продовжує мати місце.

Гендер із позиції педагогів належить не просто до хлопчиків та дівчат, а до взаємин між ними і до способу конструювання цих взаємин, тобто як суспільство будує ці стосунки та взаємодію статей у навчанні й вихованні.

Гендерне виховання розглядаємо в двох аспектах: як систематичний вплив на особистість з метою забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок у різних сферах суспільного життя, дотримання прийнятих у суспільстві гендерних норм і стереотипів; та цілеспрямований процес, що характеризує не тільки міжособистісне спілкування осіб різної статі та взаємодію в сім'ї, але й визначає їхні соціальні взаємини.

Чільне місце у формуванні статево рольової позиції та соціалізації поведінки дитини належить сім'ї. Саме вона відіграє основну роль у соціалізації сексуальності людини, у прищепленні культури між статевих взаємин. Кожен день родинного життя знайомить дитину з великою різноманітністю взірців і форм поведінки представників обох статей – слів, міміки, жестів, вчинків і манер трудової діяльності, взаємин, оцінних орієнтирів, установок тощо. Завданнями статевої соціалізації в сім'ї визначено: формування статевої ідентифікації дитини і гетеросексуальної установки; виховання жіночності і мужності; статева просвіта та сексуальне виховання формування досвіду нестатевої любові; підготовка до виконання подружніх, батьківських ролей у майбутній власній сім'ї.

Способом прояву гендерних особливостей дітей і відображенням рівня сформованості їх гендеру є гра. У ній діти через виконання певних ролей засвоюють уявлення про гендерну поведінку. Хлопчики частіше вибирають для гри «силові сюжети» й у зв'язку з цим – відповідні ролі. Дівчаткам більше імпонують ігри з традиційними жіночими ролями. Гра дає змогу засвоїти не лише соціальні ролі, але й набути навички спілкування й взаємодії з однолітками протилежної статі. Традиційні ігри спрямовані на засвоєння дитиною її гендерної ролі, яка набувається саме в ролевій грі (у дочки-матері, війну).

Засобом упровадження гендерного виховання в навчально-виховну діяльність школи є включення в освітній процес гендерної складової та застосування особистісно зорієнтованого підходу у взаємодії вчителів та учнів початкової школи. Розширення знань про стать молодшого школяра в процесі гри, сімейного виховання і навчання у школі, як правило, реалізує подвійну мету. Передусім, закріплює етичні установки на вибіркові між статеві взаємини дітей (дружбу, приятелювання). По-друге, поглиблює наукове розуміння статевої поведінки людини, біологічних процесів, що відбуватимуться з тілом у

майбутньому. Діти вчаться усвідомлювати прояви сталевості крізь призму наукових знань, набуття культурного розвитку.

Отже, специфіка гендерного виховання учнів початкової школи полягає у звільненні від впливу статево-рольових стереотипів; відмові від культурного андроцентризму, протиставлення за ознакою статі в школі, родині та інших провідних інститутах соціалізації; формуванні практики взаємин статей на засадах гендерного паритету; самовизначенні, самовдосконаленні і самореалізації кожної особистості.

Список використаних джерел

1. Богдан Ж., Мовчан Я. Гендерна психологія : навч.-метод. посіб. для здобувачів другої (магістерської) вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія. Харків : Друкарня Мадрид, 2021. 155 с.

2. Наука, освіта, суспільство очима молодих : матеріали VII міжнародної наук.-практ. конф. студентів та молодих науковців. Ч. 1. Психолого-педагогічний напрям. Рівне : РДГУ, 2014. 196 с.

3. Павлущенко Н. М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2011. 23 с.

Карина МАНЬКО, Олена БОРИСОВА,
здобувачки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ

Початок навчання у школі – визначний момент у житті дитини. Він кардинально змінює весь спосіб її буття. Властиве дошкіллю безпечне й безтурботне середовище змінюється світом, наповненим безліччю вимог, обов’язків і обмежень: жорсткий режим відвідування школи; систематична праця, укладена в ширші часові рамки; нові норми і правила поведінки; виконання вказівок учителя.

Свій новий статус школяра дитина не завжди усвідомлює повною мірою, але обов’язково відчуває і переживає його: пишається тим, що стала дорослою; з’являється бажання бути успішною у навчанні. Для першокласника це означає те саме, що бути хорошим і улюбленим.

Дитина переконана в тому, що у неї повинно все виходити, тому сильно переживає через свої невдачі, не завжди розуміє їхні причини.

Початок навчання є для кожної дитини сильним стресом: її переповнюють почуття радості, захвату або здивування, і водночас вона відчуває тривогу, розгубленість, напруження. Через це в першокласників у перші тижні відвідування школи знижується опірність організму, можуть порушуватися сон, апетит, підвищуватися температура, загострюватися хронічні захворювання. Діти можуть без причини вередувати, дратуватися, плакати. Вони легко відволікаються, не здатні довго зосереджуватися, мають низьку працездатність і швидко стомлюються.

Навчання 6-річних дітей передбачає щадний режим. Це означає, що тривалість уроку повинна складати не більше 35 хв, у перервах між заняттями проводяться фізкультурні розминки, ігри або прогулянки, обов'язковий денний сон, домашніх завдань немає. Дітям дають відносно невеликий обсяг навчального матеріалу. Для 6-річних учнів практикується більша кількість загальнорозвивальних занять (фізкультура, музика, ритміка, образотворче мистецтво, праця, екскурсії), проводиться постійний медичний контроль за станом здоров'я, розробляються спеціальні програми і методи навчання. Але, незважаючи на прагнення більшості директорів шкіл і вчителів реалізувати ці принципи навчання, зберігається ряд проблем, перш за все психологічних.

Комплексне дослідження різних сторін розвитку 6-річнихних дітей показало, що в порівнянні з першими класами школи вони відчувають себе спокійніше і впевненіше при навчанні в підготовчих групах дитячого саду. Справа не тільки в тому, що умови дитячого садку є для дитини більш звичними, ніж процес адаптації до нової навчальної діяльності, і навіть не в тому, що сприятливі умови в силу об'єктивних причин створені не в усіх школах. Головна причина полягає в тому, що ритм життя в дитячому садку, стиль спілкування дітей з дорослою людиною і між собою більше відповідає рівню розвитку психіки дитини-дошкільника. У силу своєї соціальної нестабільності, труднощів пристосування до нових умов і відносин 6-річна дитина гостро потребує безпосередніх емоційних контактів, а у формалізованих умовах шкільного навчання дана потреба не задовольняється.

У 6-річних учнів в школі зберігається ігрова мотивація, причому до кінця навчального року вона виявляється більш виразною, ніж у їхніх однолітків, що залишилися в дитячому саду. Вони легко приймають навчання в ігровій формі, але за цією формою майже не помічають навчального змісту. Що стосується початкового етапу пристосування до нового шкільного життя, то слід зазначити: усі 6-річні діти відчувають значні труднощі адаптації. Вони напружені не тільки фізично, а й психологічно. У деяких з'являються млявість, плаксивість, порушується

сон і апетит, інші перезбуджуються, стають дратівливими і запальними. Усі вони втомлюються через перевантаження, які долають у школі.

При порівнянні процесів адаптації до шкільного життя 6 і 7-річних дітей, включення у власне навчальну діяльність, поведінку, регламентовану навчальними завданнями і шкільними правилами, стає очевидною перевага саме 7-річних учнів. У 7-річної дитини, що займає не тільки зовнішню соціальну, а й внутрішню позицію школяра, зі вступом до школи змінюється вся психологічна зовнішність. У 6-річної дитини таких змін не відбувається, і, маючи розвинений інтелект і хороший характер, вона може виглядати в школі «дурнем» і «бешкетником».

Щоб молодші школярі повноцінно засвоювали розумові дії та поняття, доцільно дотримуватись такої послідовності:

1. Виконання опредмеченої дії. В основі цього етапу – отримання реального досвіду. Діти працюють із групою фізичних об'єктів, виділяють у них ті аспекти, які свідчать про їхнє застосування, виконують дії з ними. Для виконання опредмечених дій використовують або реальні предмети, або їхні моделі (палички, смужки, намистини, кубики тощо).

2. Виконання дії у частково матеріалізованій формі. Діти працюють з об'єктами, зображеними на ілюстраціях посібників або на екрані. Ті самі дії, що розглядалися на попередньому етапі, тепер подаються у вигляді зображень. Такі дії супроводжуються детальним коментуванням уголос кожного кроку, тобто зі словесним роз'ясненням усіх здійснюваних операцій. До наступного етапу переходять лише після ретельного закріплення матеріалу.

3. Виконання дії в абстрактному вигляді за допомогою системи символів, знаків. На цьому етапі коментування дії поступово переходить у внутрішній план: спочатку промовляють пошепки, а потім – про себе в розгорненому й, нарешті, – скороченому вигляді.

Хоча у 6-7-річних першокласників переважають ігрові інтереси, їм також притаманна цікавість до шкільного життя як відображення бажання бути дорослішими. Таку властивість можна пояснити потребою нових вражень і природною допитливістю, це одна зі сприятливих передумов формування в молодших школярів позитивних мотивів навчання.

Інтерес до навчання у дітей цього віку вкрай нестійкий, більшість із них не виявляє вольових зусиль до подолання навчальних труднощів, натомість тривалий час цікавиться зовнішніми аспектами шкільного життя.

Однак позитивне ставлення до школи і до статусу школяра ще не забезпечує стійкого мотиву для навчання. Потрібно, щоб дитину цікавив сам процес пізнання.

Емоційно-вольова сфера першокласників також має певні особливості. У цьому віці відбувається формування нового типу поведінки, який визначають суб'єктивні уявлення дітей про поводження.

Цікавість є початковою стадією пізнавальної спрямованості дитини. На цьому етапі вона безпосередньо пов'язана не зі змістом діяльності, а з емоційною реакцією на новизну ситуації, подразників, з якими стикається учень у процесі активної взаємодії з предметами і явищами навколишньої дійсності.

Цікавість не виходить за межі відображуваного, це простий прояв дослідницького рефлексу. На основі цікавості виникає допитливість – прагнення дитини проникнути за межі побаченого. Для допитливості є характерним прагнення до пізнання глибших зв'язків і відношень; вона виявляється у формі загального інтересу до всього, з чим доводиться стикатися дитині. Це, у свою чергу, приводить до того, що елементарний безпосередній інтерес до нових фактів і цікавих явищ переростає в інтерес до пізнання істотних властивостей предметів і явищ, до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей.

Важливими новоутвореннями в молодшому шкільному віці є якісно новий рівень розвитку довільної регуляції поведінки; рефлексія, аналіз, внутрішній план дій; розвиток нового пізнавального ставлення до дійсності; орієнтація на групу однолітків. Цей вік є сприятливим для формування мотивів учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб; розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; становлення адекватної самооцінки; розвитку критичності в ставленні до себе та оточення; засвоєння соціальних норм, розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення тісних дружніх контактів.

Отже, ми дійшли висновку, що в процесі розвитку пізнавальних інтересів, у різних видах діяльності дитина 6–7-річного віку набуває власного досвіду, формуються базові якості її особистості, які мають фундаментальне значення в становленні її життєвої компетентності.

Список використаних джерел

1. Нєжнова Т. А. Внутрішня позиція школяра: поняття та проблема. *Журнал практичного психолога*. 2008. № 5. С. 143–156.

2. Докторович М. О. Компетенція та компетентність особистості: аналіз наукових джерел. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2006. № 4. С. 21–26.

3. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Пристінська М. С., Большакова І. О. Нова українська школа: порадник для вчителя : навч. посіб. Київ, 2018. 160 с.

4. Життєва компетентність особистості : наук, метод, посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г Єрмакова, Г. М. Несен. Київ, 2003. 520 с.

Катерина САПРАНКОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

НАПРЯМИ, ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПРОТИДІЯ БУЛІНГУ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблема збереження ментального здоров'я дітей особливо гостро постає у наш час. Різні аспекти нашого життя мають безпосередній вплив на здоров'я та виховання дитини. Значну роль у збереженні та зміцненні здоров'я дітей відграє школа. Суттєві зміни в економіці, низький статус соціального життя, проблеми у родині, відмова від моральних цінностей та перехід до нових орієнтирів – усе це є найголовнішими чинниками, що сприяють процесу віктимізації неповнолітніх. Одним із основних аспектів дослідження є булінг. У 2019 році Україна внесла зміни до законодавства щодо міри покарання за здійснення та замовчування чи прикриття фактів булінгу. Це говорить про те, що актуальність даної проблеми дуже гостро постала як в усьому світі, так і в нашій країні.

Від того, в якій атмосфері перебувають діти, залежить їхнє здоров'я, їхнє бажання вчитися, відвідувати заклад освіти. Безпечна, доброзичлива атмосфера заснована на довірі, повазі – є найкращою основою, щоб запобігти булінгу в закладі освіти. Ми пропонуємо розглянути комплексний підхід до попередження та недопущення булінгу.

Прояв булінгу може статися з різних причин. Щоб такі прояви траплялися якомога рідше, не переростали у системне явище, кожен заклад освіти має розробляти комплекс заходів щодо протидії булінгу. Якщо булінг все ж таки стався, необхідно допомогти усім учасникам булінгу знайти шлях до примирення, щоб вони могли надалі продовжувати навчання в одному колективі.

У комплексному підході О. Галян [1, с. 118–122], виділяє два ключові напрямки: *управлінський та просвітницький. Управлінський підхід* організовує та реалізує вчитель класу. Він включає в себе:

1) здійснення аналізу ситуації (фізичного, емоційно-психологічного середовища), зокрема шляхом опитування учнів щодо відчуття себе у безпеці під час навчання;

2) вироблення офіційної позиції класу щодо булінгу, інформування про неї усіх учасників освітнього процесу;

3) розроблення правил поведінки для всіх – учнів, батьків, вчителів та інформування про них;

4) визначення обов'язків та відповідальності учнів щодо створення та дотримання безпечної поведінки в закладі освіти;

5) проведення інструктажу для батьків, учителів та учнів;

Просвітницький підхід – це інформування, пояснення, формування толерантної, ненасильницької поведінки, спілкування та взаємодія всіх учнів.

О. Галян [1, с. 122–130] пропонує нам детальніше розглянути управлінський підхід або які дії може прийняти вчитель, якщо виявить булінг у класі. Автор зазначає, що насамперед вчитель має виявити місця, які потенційно можуть бути небезпечними та сприятливими для виникнення булінгу. Наприклад: їдальні, сходи, коридори, гардероби, ігрові майданчики, подвір'я, тощо. Адже найчастіше булінг відбувається у тих місцях, де менше всього контролю та нагляду дорослих.

Наступний крок – розробити з іншими працівниками закладу освіти на основі проведеного аналізу ситуації план заходів для запобігання та протидії булінгу.

Розробити та запровадити порядок інформування про булінг чи підозру про його вчинення, послідовність розгляду заяв про виникнення булінгу у закладі освіти та процедуру не випередженого розслідування обставин випадків булінгу в класі. Усі працівники, батьки, учні мають знати, що вони повинні повідомити про випадок булінгу, який став їм відомий або про який вони підозрюють. Якщо це дитина, то вона може повідомити батькам, учителям, подзвонити на гарячу лінію телефону довіри чи у поліцію. Якщо це дорослий – повідомити вчителя або керівника закладу освіти, уповноважену особу, або одразу звернутись до поліції. У разі, якщо дорослий став свідком булінгу, який загрожує здоров'ю та життю учасників закладу освіти, який потребує негайного втручання, то він має повідомити одразу поліції, у разі необхідності до органів охорони здоров'я для надання медичної допомоги. Це стосується всіх сторін булінгу, в тому числі свідків або тих, хто знав про можливість вчинення булінгу.

Коли вчитель отримує заяву про випадок булінгу, то він негайно повідомляє поліції, службі у справах дітей, батькам або законним опікунам дитини, потім формує склад комісії з розгляду випадків булінгу. Уповноважена особа, або у разі її відсутності – особа, яка замінює її, до засідання комісії проводить розслідування та готує необхідні для засідання матеріали (шляхом опитування учасників, з'ясування наявності фото, відео фіксацій, підготовки висновку психологом, тощо). Після завершення збору даних, вчитель скликає засідання комісії з розгляду випадків булінгу. Члени комісії мають розглянути представлені матеріали, у яких зафіксований випадок булінгу, проаналізувати його, визначити сторони булінгу, причини та необхідні засоби усунення,

планують заходи стабілізації психологічного клімату в класі, формування емпатії між сторонами булінгу, надання психологічної допомоги усім сторонам булінгу, в тому числі залучають необхідних фахівців із надання правової, соціальної та іншої допомоги, тощо, формують рекомендації для працівників закладу освіти щодо доцільних методів навчання та організації роботи із сторонами булінгу, їхніми батьками або законними опікунами, формують рекомендації для батьків або для законних опікунів, яка стала стороною булінгу.

До складу комісії можуть входити уповноважені особи та інші заінтересовані особи (працівники освітнього закладу, шкільний психолог, медичний працівник та інші зацікавлені особи) за рішенням керівника закладу освіти. До участі у засіданні комісії також можуть бути залучені сторони булінгу, один з батьків або законний опікун дитини-кривдника або дитини-потерпілого, представники служби у справах дітей, поліції та інших заінтересованих осіб.

Головна ціль створення комісії – це не визначити чи був випадок булінгом чи одноразовим конфліктом (це встановлює суд), а розробити план подальших дій щодо вирішення ситуації в закладі освіти, проведення стабілізації психологічного клімату, створення сприятливих умов для подальшого навчання. Для досягнення ефективності запланованих заходів висунутих комісією, рекомендації мають дотримуватися усіма учасниками процесу.

Одна з головних задач – зробити так, щоб вся необхідна інформація була у відкритому доступі, а також написана у зрозумілій формі. Її розміщують на веб-сайті закладу освіти, дошці оголошень, поширюють під час батьківських зборів.

Усі вчителі, представники адміністрації та інші працівники закладу освіти, учні, батьки або законні опікуни мають пройти інструктаж і бути проінформованими про:

1) правила поведінки в закладі освіти;

2) план заходів закладу освіти, складений комісією задля запобігання булінгу;

3) порядок реагування в закладі освіти на випадки булінгу;

4) порядок подання та розгляду заяв про випадок булінгу або підозру про вчинення;

5) діяльність комісії закладу освіти з розгляду випадків булінгу;

6) відповідальність осіб причетних до булінгу;

Другий і рівноцінно важливий напрямок комплексного підходу, який пропонує нам А. Губко [2, с. 30–34] – це *просвітницька робота.* Тобто принципи дотримання прав людини, толерантної поведінки, недискримінації, співробітництва, взаємодопомоги та взаємоповаги, рекомендовано розробити наскрізними темами для уроків, тематичних зборів, зустрічей, бесід, консультацій. Шляхом залучення до просвітницької діяльності громадських організацій, працівників органів

ювенальної превенції, шкільних офіцерів поліції таку роботу можна зробити набагато цікавішою для дітей. У результаті просвітницької роботи учні мають знати про свої права та обов'язки, відповідальність за булінг та про те, як реагувати на випадки булінгу.

Отже, важливий аспект протидії булінгу – це постійний моніторинг результативності програм та заходів закладу освіти, щоб перевірити їх дієвість і за потреби вчасно вносити корективи. Доцільно нагадувати учасникам освітнього процесу про встановлені правила і процедури у випадках булінгу в рамках настановних, надихаючих зустрічей на початку кожного навчального року.

Список використаних джерел

1. Галян О. І., Галян І. М. Агресивність як особистісний чинник діяльності вчителя. *Психологія* : зб. наук. пр. 2015. Вип. 9, Ч. 2. С. 222–227.

2. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки.* 2013. Вип. 114. С. 46–50. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/VchdpuPH_2013_114_12.pdf (дата звернення: 02.10.2021).

Секція 6
МОНІТОРИНГ І АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Віктор СТРЕЛЬНІКОВ,
доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

МОНІТОРИНГ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

Актуальність дослідження процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації, заснованих на використанні методів і засобів забезпечення її якості, викликана в сучасних умовах необхідністю його удосконалення. Звідси, метою дослідження є пошук ефективної моделі моніторингу якості процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації.

Концепція побудови моделі моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації за міжнародними стандартами ISO 9001:2015 полягає, насамперед, у наданні переваги стратегії відкриттів з допомогою інноваційних інформаційних технологій навчання замість стратегії передачі знань викладачами.

Проєктуючи модель моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації, важливо орієнтуватися на міжнародні стандарти ISO серії 9000:2000 і 9001. Важливо перейти від підготовки фахівця, орієнтованого на пропозицію, до орієнтованого на попит, відправною точкою яких є вимоги студента як споживача [1, с. 53–58; 2, с. 167–177; 3, с. 180–185; 4, с. 32–41; 5, с. 309–320; 6; 7, с. 292–296]. Це спонукало до оцінювання знань і якості виконання завдань на практиці або моделювання практичної діяльності. Принцип сертифікації ISO вимагає перевірки або оцінювання процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад безпосередньо на професійному робочому місці.

У моделі моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації слід використати критерії TQM: орієнтація на довгострокову перспективу; управління якістю як постійний процес; управління якістю як завдання для керівників; задоволення споживачів як одна з ключових завдань професійної освіти; розуміння якості як орієнтованої на споживача і

персонал; створення системи контролю якості. Побудова моделі моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації дозволить впровадити основні принципи TQM: орієнтація системи підготовки фахівців на їхні потреби як споживачів; безперервне удосконалення процесів проєктування системи їхньої підготовки; забезпечення участі керівництва і викладачів у вирішенні проблем якості; централізація зусиль у проєктуванні моделі моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад на людях і їх взаєминах; орієнтація на попередження невідповідностей; уявлення проєктування означеної моделі як безперервного процесу, коли якість кінцевого об'єкта (професійної компетентності майбутніх фахівців) є наслідком досягнення відповідної якості на всіх попередніх етапах цього процесу [4, с. 37–38; 5, с. 315].

Винятково важливою для підготовки майбутніх фахівців в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації є орієнтація міжнародних стандартів ISO на процесний підхід. Ознайомлення з міжнародними стандартами ISO показало, що проєктування і впровадження в систему освіти територіальних громад інноваційних систем має відповідати критеріям якості. Об'єктивного перегляду з позиції якості потребували всі структурні елементи моделі моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад – мета, зміст, технологія її організації і структура, принципи навчання, педагогічна майстерність викладачів.

Намагатимемося дослідити критерії якості процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі побудови моделі моніторингу з урахуванням міжнародних стандартів серії ISO 9001. Є два основні підходи до виділення критеріїв відповідності системи підготовки фахівців ринкові освітніх послуг: перший базується на інституціональному рівні – її якості; другий – на реально досягнутих результатах і якості їх оцінювання [4, с. 38; 5, с. 309–320].

Перший підхід до забезпечення гарантії якості заснований на удосконаленні системи підготовки фахівців – навчальних планів і відповідних витрат; засобів на сертифікацію послуг закладів освіти, оцінювання студентів; оцінювання адекватності факультету, викладачів, кураторів; оцінювання відповідності устаткування і приміщення. Критеріями були: навчальні плани з погляду навчання компетентності, вказаній у державних освітніх стандартах, адекватних цільовій професійній підготовці; високий професіоналізм викладачів, адміністрації; взаємодія викладачів і співробітників з роботодавцями для узгодження змісту підготовки майбутніх фахівців і направлення студентів на робочі місця; обладнання та його придатність для цільової підготовки; процес відбору студентів на навчання; організація

проведення іспитів; працевлаштування випускників на роботу за спеціальністю [4, с. 38–39; 5, с. 309–320].

Модель моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації за цього підходу могла бути повністю завершеною тільки після закінчення навчання і працевлаштування випускників. Ця модель моніторингу не могла зробити достатнього впливу на процес, адже контроль якості підготовки майбутніх фахівців за цього підходу здійснюється традиційними методами, тобто заключною перевіркою відповідності одержаного продукту запланованим вимогам.

Звідси необхідно було звернутися до другого підходу на основі компетентності, який є популярним у наш час у розвинутих країнах. У центрі уваги є оцінювання результатів, виражених у компетентності, яку демонструє майбутній фахівець, а не процес навчання. Компетентність можна продемонструвати незалежно від того, де саме її набув. Підхід відокремлює демонстрацію компетентності від структури навчальної програми, під час якої ця компетентність одержана і передбачає, що: майбутній фахівець демонструє уміння виконати професійну роботу чи одержує позитивний результат у реальній ситуації виконання професійних функцій; навчання відбувається незалежно від року навчання студента і в будь-якому місці (ЗВО, робоче місце, громадська організація); оцінювання виконується третьою стороною (контролюючим органом), яка не пов’язана з місцем проведення навчання; орган, який сертифікує, представляє інтереси всіх сторін однаково, не віддаючи нікому переваги; особи, які проводять оцінювання і завіряють її своїми підписами, мають спеціальну підготовку і сертифікати; визначальними у перевірці є професійна компетентність фахівця; застосовуються Європейські норми гарантії якості, які розроблені для оцінювання послуг і фахівців (EN 45013) [4, с. 39; 5, с. 309–320].

Ознайомлення з міжнародними стандартами серії ISO 9001 показало, що виділені параметри якості дещо повторюють елементи моделі моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації. Модифікувавши їх, ми реалізували комплекс заходів для переведення механізму управління системою підготовки майбутніх фахівців у якісно новий стан – досягнення показників її якості.

Стосовно моделі моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації ці елементи мали свою специфіку й особливості дії. Слід сказати, що робота кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка на основі міжнародних стандартів ISO 9001 проводилася ще до прийняття документа ISO/IWA2 «Система

менеджменту якості. Рекомендації щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти» (Quality management system – Guidelines for application of ISO 9001:2000 in education) [4, с. 39; 5, с. 309–320], який містив повний текст стандарту ISO 9001:2000 і супроводжувався поясненнями щодо його застосування в освіті. На основі міжнародних стандартів ISO 9001 розроблена оригінальна модель моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації.

Отже, висновком з означеного дослідження є підтвердження доцільності матричної моделі моніторингу процесу фахового зростання особистості в системі освіти територіальних громад в умовах децентралізації, яка дозволила виявити сильні і слабкі сторони підготовки майбутніх фахівців і зробити необхідні зміни відповідно до вимог системи якості.

Список використаних джерел

1. Лебедик Л. В. Компетентнісний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем в умовах магістратури. *Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. Вип. 66–67. С. 53–58.
2. Лебедик Л. В. Формирование общих и профессиональных компетенций магистра экономики как будущего преподавателя. *Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе* : кол. моногр. с междунар. участием / под ред. В. Ю. Стрельникова. Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. С. 167–177.
3. Лебедик Л. В. Формування професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28. Т. 1. С. 180–185.
4. Стрельніков В. Ю. Модель моніторингу процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2020. № 69. С. 32–41. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16823.
5. Стрельніков В. Ю. Підготовка магістрів педагогіки вищої школи за міжнародними стандартами ISO 9001:2008. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі* : матеріали X Ірпінських міжнар. наук.-пед. читань, (Ірпінь, 29-30.03.2012) : в 4 ч. Ч. 2 / секції 3, 4. Ірпінь : Видавництво Національного університету ДПС України, 2012. С. 309–320.

6. Стрельніков В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 24 с.

7. Lebedyk L. Professional competence of masters of pedagogics higher school. Theory and Practice of Contemporary Management : Materials of I International Scientific-Practical Conference, (Batumi, 17–18.10.2014) / p.h. Tbilisi : Universal, 2014. P. 292–296.

Віра БУРНАЗОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний
педагогічний університет

ІНСТРУМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО: ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Пандемія COVID-19 визначила нові вектори розвитку світової спільноти та соціальних інститутів. Сьогодні вже не можна назвати жодної сфери суспільного життя, яка б не зазнала впливу коронавірусної пандемії. Прямо чи опосередковано наслідки поширення світом вірусу COVID-19 відчули всі: державна влада, громадяни абсолютної більшості країн. Не винятком стали і заклади освіти різного рівня в Україні. Виклики були адресовані всім ланкам системи освіти: управлінській, адміністрації закладів освіти, викладачам, студентам, учням, батькам та ін. Стало зрозуміло, що людство перейшло на нову стадію розвитку, де дистанційне навчання відіграє вирішальну роль. Не буде перебільшенням сказати, що майбутнє кожного ЗВО багато в чому визначається саме сьогодні – залежно від адекватності реагування на пандемічну кризу, здатності амортизувати найбільш болісні її прояви, а, можливо, і віднайти в цій непростій ситуації нові можливості для розвитку.

Особливо гостро постало питання в організації освітнього процесу із застосуванням дистанційних технологій у ситуації невизначеності термінів карантинних заходів і труднощів, пов’язаних із набуттям практичних виконавських навичок. Одними з таких освітньо-професійних програм у Бердянському державному педагогічному університеті є «Середня освіта (музичне мистецтво та англійська мова)» першого (бакалаврського) рівня та «Середня освіта (музичне мистецтво та художня культура)» другого (магістерського) рівня вищої освіти, професійний цикл яких передбачає інструментальну підготовку майбутніх фахівців.

Подолання дидактичних бар’єрів і труднощів інформаційної «неготовності» викладачів виконавських освітніх компонентів призвело до цікавих педагогічних знахідок, своєрідного «сплеску» креативності. У

той час, як багато педагогів у системі вищої освіти вже зробили перші кроки у використанні інформаційно-комунікаційних технологій, педагогічна спільнота, пов'язана з викладанням виконавських освітніх компонентів, не розраховувала на те, що така ситуація виникне взагалі. У зв'язку з цим науково-педагогічні працівники, що забезпечують освітній процес за вищеназваними ОПП, відреагували на виклики по-різному: хто очікуванням, хто адаптацією, а хто й інноваціями. Але, без сумніву, постала необхідність організації освітнього процесу за умови впровадження дистанційних технологій, що викликало масовий дидактичний запит на поширення відповідного досвіду та імплементацію інноваційних методик.

Викладачі, перебуваючи тривалий час на самоізоляції вдома, почали цікавитися інформацією щодо дистанційного навчання, проходити онлайн-курси та завдяки власній самоосвіті генерувати і практикувати різні дидактичні прийоми як педагогічні «лайфхаки», а також ділитися ними в Інтернеті як своєрідною формою методичної та психологічної підтримки.

За нашими спостереженнями, до таких прийомів дистанційного навчання увійшли авторські блоги, підготовка коротких онлайн-роликів на різні теми, підготовка та розсилка аудіоповідомлень із завданнями (аудіозавдання для слухового аналізу, аналіз відео-, аудіозаписів); участь у інтернет-конкурсах.

Значна кількість платформ дистанційної освіти поставила передових викладачів в умовах карантину перед вибором: який цифровий інструмент обрати для роботи в аудиторії, який із них діє найоптимальніше та є найбільш зручним у використанні та реалізації педагогічних завдань, який із них можна самостійно опанувати в стислий час та забезпечити безперервність навчання здобувачів вищої освіти, особливо в процесі їх інструментальної підготовки.

Перелік освітніх платформ та інструментів для реалізації дистанційної освіти сьогодні доволі різноманітний: від використання звичайного електронного листування до масових відеозаходів онлайн. Звичайно, це викликає певну розгубленість у викладача як користувача такими продуктами та потребує спеціального навчання. Викладачів виконавських дисциплін особливо цікавлять платформи, які б дозволяли бачити здобувачів вищої освіти і спостерігати за тим, як вони виконують певні завдання інструментальної підготовки. Такими засобами в їх реалізації стали ресурси, що передусім забезпечують саме відеозв'язок. Це цифрові сервіси Zoom, Skype, Viber, Meet тощо. Вони надають можливість викладачеві передавати інформацію (знання, уміння, завдання, досвід), а здобувачу – отримувати її, чути й бачити один одного.

Основна складність для викладання виконавських освітніх компонентів у режимі онлайн – проведення як індивідуальних, так і групових занять з вокально-хорового та інструментально-виконавського

практикумів, обмеження контролю викладача за виконанням інструментальних вправ здобувачем, якістю звуку у зв'язку з уповільненням його передачі завдяки різній швидкості Інтернету і навіть психологічної неготовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах викладання онлайн.

Можливості використання дистанційних технологій в освітньому процесі здобувачів вищої освіти-музикантів активно вивчаються науковцями. Так, А. БОНДАРЕНКО у своєму дослідженні аналізує гру на музичному інструменті та спів, аргументуючи, що дистанційні форми навчання не дозволяють здобувачам освіти повноцінно набувати необхідних фахових компетентностей унаслідок обмеженості технічних можливостей, властивих сучасним технологіям зв'язку, а саме неможливості здійснення невербальних форм комунікації та особливо через затримку звукового та відеосигналу під час комунікації, що унеможливлює музикування в ансамблі. Науковець дійшов висновку, що вказані проблеми не дозволяють розглядати перспективи дистанційної освіти музикантів-виконавців у позитивному ключі [1]. В. СОЛОГУБ окреслив основні етапи впровадження дистанційного навчання в класі гітари та форми, за допомогою яких можна здійснювати результативне навчання за умови дистанційної освіти [6]. Науковці Н. ЛАНОВЕНКО-МЕЛЬНИК, С. БАСОВСЬКА, Л. ОСТАПЧУК, О. ПЛАКИДЮК, В. ХОХЛАН звертають увагу на особливості дистанційного навчання у вокально-педагогічній діяльності та визначають переваги й недоліки його функціонування в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. У ході дослідження вони дійшли висновку, що така форма навчання підвищує мотивацію в студентів до власного пошуку необхідних відчуттів у технічних прийомах і характері звуку, створює процес високої самоорганізації, що підвищує творчий та інтелектуальний потенціал, активізує аналітичне мислення при записі та прослуховуванні власного відеоуроку, а також удосконалює навички володіння комп'ютером і різними інтернет-платформами. Але в той же час засвідчують, що відсутність безпосередньо живого контакту зі студентом, наявність технічних складнощів проведення онлайн-уроків, відсутність належного технічного забезпечення та інтернет-зв'язку для мистецьких закладів освіти та ЗВО, які здійснюють підготовку вчителів музичного мистецтва, не є ефективною, а може існувати тільки як допоміжний і частковий засіб підвищення результативності професійної фахової підготовки [5].

Результати систематичного опитування і співбесіди зі здобувачами вищої освіти щодо задоволеності впровадження в освітній процес технологій дистанційного навчання показали, що студентам не вистачає мотивації, навичок самоорганізації, вольових якостей (цілеспрямованості, ініціативності, рішучості, витримки, організованості), бракує досвіду самостійного навчання (створення освітнього простору, визначення крайнього терміну виконання завдання – *deadline* – і його дотримання,

вирішення проблем у процесі виникнення завдань, прийняття самостійних рішень тощо).

З огляду на це варто зазначити, що саме виклики, пов'язані з пандемією COVID-19 вимагають особливого підходу до організації освітнього процесу з перевагами чіткої самоорганізації здобувачів вищої освіти, їх власної мотивації під час дистанційного навчання в класі основного музичного інструменту, розвитку виконавської самостійності, що забезпечить самооцінку, самоконтроль, самокорекцію отриманої інформації та її систематизацію шляхом глибокої розумової переробки за відсутності безпосереднього постійного управління зовні [2]. Саме автономія – один із найважливіших факторів самонавчання в умовах пандемії COVID-19. А самонавчання є життєво важливим фактором для здобувачів вищої освіти в організації освітнього процесу із застосуванням дистанційних технологій. Для того, щоб навчатися протягом усього життя, здобувачі вищої освіти мають навчитися брати на себе відповідальність за прийняття рішень і, безпосередньо, за власне навчання. Отже, розвиток виконавської самостійності є критичним фактором успішного дистанційного навчання в процесі інструментальної підготовки. А впровадження інноваційної методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності здобувачів вищої освіти [2] має забезпечити формування й реалізацію уявної інтерпретаційної моделі музичних творів у ході інструментальної підготовки із застосуванням дистанційних технологій навчання.

Ураховуючи всі переваги і недоліки освітнього процесу, викликані застосуванням дистанційних технологій, фактор мотивації, цілеспрямованості, самоорганізації, витримки, самовладання має визначальну роль у процесі інструментальної підготовки здобувачів вищої освіти та розвитку їх виконавської самостійності під час викликів пандемії COVID-19, але не вичерпує всіх проблем.

Так, до основних проблем, які потребують подальшого вирішення, слід віднести:

– *якісне та швидке підключення до Інтернет-мережі,* що забезпечить стабільний сигнал, безперебійну швидкість, достатню для трансляції і прийому відеосигналу під час демонстрації інтерпретаційної моделі музичного твору;

– *техніку передачі звуку і зображення, що забезпечить рівень якості* запису і передачі зображення та звуку, адже мікрофони, вбудовані в ноутбуки, стандартні гарнітури, досить сильно спотворюють виконання. В ідеалі для занять з основного музичного інструменту потрібна хоча б домашня студія з якісними мікрофонами. Має сенс проводити онлайн-уроки з використанням окремого професійного мікрофону. Але ж то є проблема для багатьох ЗВО;

– *інструментальне виконання та ансамблеве музикування* є невід'ємною частиною уроку з основного музичного інструменту і має

враховувати, що під час проведення онлайн-уроків сигнал у ZOOM йде тільки в одному напрямку, не варто грати одночасно зі студентом. Технологія не забезпечує одночасне поєднання вербального і невербального спілкування. Обов'язково в одного з реципієнтів відбудеться зупинка сигналу і буде чути тільки одного з учасників. Виконання на музичному інструменті можна запропонувати у два способи: а) зіграти вправу викладачу, а потім послухати у виконанні здобувача; б) записати вправи заздалегідь і надіслати їх студенту.

У таких випадках можна відразу почути недоліки, а саме:

– *неможливість масового застосування онлайн-викладання* пов'язано з недостатньою технічною безпекою. Невеликий відсоток населення забезпечено швидкісним інтернетом, комп'ютерним обладнанням і гарною комунікацією. Більшість людей і закладів освіти не мають якісної комп'ютерної підтримкою;

– *відсоток викладачів потрібного рівня на* сьогоднішній день у складі НПП більшості ЗВО є не достатнім і має певне протиріччя. Найпрофесійніші викладачі часто на низькому рівні володіють комп'ютерами і вважають за краще навчати по-старому, а молодим викладачам не вистачає досвіду, щоб викладати на найвищому рівні;

– *психологічні проблеми онлайн-навчання* викликані тим, що викладач – це насамперед людина, яка завжди сприймалася здобувачами вищої освіти як особистість з найповнішим, найкращим знанням предмету, що він викладає. Але сьогодні викладач зрідка може бути повністю впевнений, що знайомий з усім спектром думок із того чи іншого питання. Як правило, сучасні здобувачі вищої освіти мають більший доступ до комп'ютерів, краще володіють мовою не тільки комп'ютера, але й іноземною, а завдяки віковим особливостям краще сприймають і обробляють вхідну інформацію, потік якої зростає з кожним днем. У такій ситуації роль викладача як джерела інформації не здійснена, він може бути тільки координатором і фасилітатором. Для цього потрібно змінювати звичну свідомість, налаштовану на традиційну систему: подання нового матеріалу (викладачем), консолідацію (навчальний посібник), відтворення (запам'ятовування), застосування. Завдання сучасної освіти – формування вільної творчої особистості, що володіє критичним мисленням і високим рівнем самостійності.

Отже, під час освітнього процесу і, безпосередньо, інструментальної підготовки здобувач вищої освіти стає не об'єктом, а суб'єктом діяльності, який не отримує, а здобуває освіту. Саме тому викладач перестає бути єдиним джерелом інформації, а здобувач вищої освіти має володіти високим рівнем виконавської самостійності. Без сумніву, досвід упровадження дистанційних технологій у процес інструментальної підготовки здобувачів вищої освіти вимагає подальшого наукового осмислення, забезпечення вирішення окреслених проблем і популяризації інноваційних методичних розробок.

Список використаних джерел

1. Бондаренко А. І. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога***.** 2020. № 3. С. 69–72. URL: http://isp.poippo.pl.ua/article/view/202243 (дата звернення: 14.11.2021).

2. Бурназова В. В. Методичні засади розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 235 с. *Пошуковий профіль науковця на порталі НБУВ* ID : 0039778 (дата звернення: 14.11.2021).

3. Краснова А. В., Ярославцева М. І., Пєхарєва С. В. Методи й форми підготовки здобувачів освіти до науково-дослідницької діяльності в умовах дистанційного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 165–169. URL: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.30 (дата звернення: 14.11.2021).

4. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : Міська друкарня, 2020. 409 с. URL: https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Management/2020/monograph_ekstr_dyst_navch.pdf (дата звернення: 14.11.2021).

5. Лановенко-Мельник Н. В., Басовська С. Ю., Остапчук Л. О., Плакидюк О. Ю., Хохлан В. О. Особливості дистанційного навчання у вокально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25. Т. 1. С. 199–203. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part_1/41.pdf (дата звернення: 14.11.2021).

6. Сологуб Д. Ю. Дистанційне навчання у класі гітари. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С. 172–175. URL: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.34 (дата звернення: 14.11.2021).

Євгенія КОЧЕРГА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У Професійному стандарті вчителя зазначено, що він має володіти відповідними професійними компетентностями: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична компетентність, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проектувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя та рефлексивна компетентність [2]. Отже зміст професійної підготовки вчителів, а також підвищення їх кваліфікації, які складають систему неперервної освіти вчителів, має бути зорієнтовано на розвиток саме цих компетентностей. Для ефективного їх розвитку необхідно розробити змістове наповнення організаційно-педагогічного супроводу процесу розвитку професійних компетентностей вчителів.

Під організаційно-педагогічним супроводом розвитку професійних компетентностей вчителів ми пропонуємо розуміти цілеспрямований процес створення оптимальних педагогічних умов, спрямованих на розвиток професійних компетентностей вчителів. Під педагогічними умовами розвитку професійних компетентностей вчителів ми пропонуємо розуміти сукупність ресурсного потенціалу форм, методів, засобів та змісту освіти, які впливають на якість освітнього процесу й утворюють оптимальне освітнє середовище для підвищення рівня розвитку професійних компетентностей вчителів.

Для визначення педагогічних умов розвитку професійних компетентностей вчителів необхідно здійснити ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної, методичної та наукової літератури з визначеної тематики, узагальнити дані та сформувати певний перелік умов. На наступному етапі роботи можна використати метод експертного оцінювання, який полягає в тому, що сформований перелік умов подається на розгляд групи експертів. Експертами можуть виступати, наприклад, досвідчені вчителі, які мають стаж педагогічної роботи більше 20 років та мають значні педагогічні досягнення. Для проведення експертного оцінювання розробляються бланки з таблицями, у яких наведено педагогічні умови. Експертам необхідно оцінити кожну з педагогічних умов за 10-ти бальною шкалою, де 10 балів – найбільш значуща умова, 1 бал – найменш значуща умова. Результати оцінювання

математично обробляються та виводиться середній бал за кожною з педагогічних умов. Для перевірки надійності експертного оцінювання можна використати коефіцієнт конкордації Кендала. Коефіцієнт конкордації Кендала W існує в межах від 0 до 1. Він дозволяє оцінити, наскільки узгодженими між собою є ранжирування n об'єктів, побудовані групою m експертів $|r_{ij}|$ (j=1,…,m; i=1,…,n), де r_{ij} – ранг, що надається j-м експертом і-му об'єкту. Значення коефіцієнта конкордації тим менше, чим більш непогоджені думки експертів [1].

Наступний етап роботи полягає у розробці організаційно-методичної моделі розвитку професійних компетентностей вчителів. Модель розвитку професійних компетентностей вчителів має охоплювати систему компонентів, які несуть об'єктивну і достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат діяльності учителів; складники процесу розвитку компетентностей; науково-методичне забезпечення процесу підготовки та педагогічні умови його ефективності, утворюючи ідеальну, описову, прогностичну модель. Модель може включає такі блоки: мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, діяльнісно-операційний та аналітико-результативний. При розробці моделі розвитку професійних компетентності вчителів необхідно керуватися принципами: адекватності, системності, поетапності.

Отже, організаційно-педагогічний супровід розвитку професійних компетентностей вчителів в системі неперервної освіти має ґрунтуватися на досягненнях в галузі педагогіки та психології, враховувати сучасні вимоги до особистості вчителя як професіонала. Професійні компетентності вчителя передбачають розвиток усіх сфер його особистості, відповідно змістове наповнення організаційно-педагогічного супроводу має враховувати усі зазначені аспекти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності розробки, обґрунтування та перевірки ефективності моделі розвитку професійних компетентностей вчителів у системі неперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Кочерга Є. В., Кірман В. К., Визначення ефективності педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Том 1. С. 154–159.

2. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736. URL: https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-

4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv) (дата звернення: 15.11.2021).

Лілія ТЕРНАВСЬКА,
старша викладачка кафедри
іноземних мов,
Бердянський університет
менеджменту і бізнесу,
Раїса КЕЛЕМБЕТ,
старша викладачка кафедри
іноземних мов,
Бердянський університет
менеджменту і бізнесу

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ НАВИЧОК ЧИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сьогодні змінені умови навчання потребують від викладача використання більш ефективних прийомів та методів контролю й оцінки знань, умінь та навичок здобувачів освіти. Саме тому більшість закладів освіти включають у свою програму оцінювання знань, умінь та навичок студентів тестовий контроль. На сьогодні тестування є найбільш поширеним методом контролю успішності. Це викликано поширенням попиту на висококваліфікованих спеціалістів, а також підвищенням вимог до здобувачів освіти.

Контроль як складова системи навчання іноземної мови виконує певні функції, реалізація яких значно впливає на ефективність усього процесу навчання. Це функції зворотного зв'язку, оціночна, навчальна і розвивальна.

Розробкою та вивченням проблеми тестів займалися такі дослідники, як С. Ніколаєва, І. Коломієць, Х. Дуглас Браун, Дж. Хант. У роботах А. Горчева, З. Кудикіної, Ф. Рабіновича розглядаються тести для контролю розуміння процесу читання. Більшість дослідників, які працювали над вивченням питань тестування, прийшли до висновку, що воно є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям та вимогам, що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземної мови.

Щоб повноцінно усвідомити праці цих авторів, їх мету й основну ідею, потрібно спочатку розібратися, що ж мається на увазі під терміном "тест".

Тест – це підбір питань із певного предмету, теми або розділу, що передбачає знаходження правильної відповіді з кількох запропонованих. Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому значенні

використання і проведення тесту, і в широкому значенні – сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту.

Тестова ситуація, що представлена стимулом завдання, може бути вербальною і невербальною, тобто наочною (наприклад, схема, таблиця, малюнок тощо). Вербальний стимул називається текстом тестового завдання. Відповідь, що очікується від тестованого, також може бути вербальною і невербальною (малюнок, дія). Вербальна відповідь може бути вибірковою (тобто передбачати вибір правильної відповіді серед інших неправильних варіантів або альтернатив) або вільноконструйованою. У свою чергу вибіркова відповідь буває множинного вибору (вибір із кількох варіантів), альтернативного вибору (вибір із двох варіантів), перехресного вибору (знаходження відповідних пар "стимул-реакція"). Вільно конструйована відповідь може формулюватись на рівні окремого слова, одного речення, групи речень, тексту. Кожне тестове завдання складається з інструкції, стимулу та реакції на нього.

Інтерес до тестування пояснюється тим, що воно значно підвищує ефективність освітнього процесу, оптимально сприяє повній самостійності роботи кожного здобувача освіти, є одним із засобів індивідуалізації освітнього процесу. Крім того, тестовий контроль має багато переваг над іншими видами контролю. Основна відміна тесту від, наприклад, традиційної контрольної роботи полягає в тому, що він завжди передбачає вимір.

Таким чином, головна відмінна риса тесту – об'єктивність, яка гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб давати кількісну інформацію про якість засвоєння. Але одним із недоліків тестового контролю сьогодні є те, що розроблені методики націлені на перевірку фактичних знань здобувачів і не враховують потенційних можливостей розвитку особистості, вони мають лише оцінювальний, а не прогнозувальний характер [3, 16–19]. Та все ж науково обґрунтоване й методично грамотно організоване тестування дозволить викладачеві досягти настільки важливого зворотного зв'язку, який забезпечує управління освітнім процесом, і буде сприяти, таким чином, підвищенню ефективності вивчення іноземної мови.

Одним із видів мовленнєвої діяльності, що підлягає тестуванню, є читання. Воно допомагає оцінити рівень розуміння матеріалу, котрий читається, вміння узагальнити зміст прочитаного, виокремити ключові слова та визначити незнайомі слова за контекстом. Тексти побудовані на матеріалах, що відображають реалії життя в країнах, із мов яких проводиться тестування. Різниця між рівнями забезпечується двома основними підходами: 1) шляхом підбору автентичних текстів (основні ознаки – відображення реалій справжнього життя, обізнаність учасника тестування із життєвими ситуаціями), що стосуються відповідних сфер;

2) підбору завдань за складністю з огляду на критерії: лінгвістична складність, тип тексту, обсяг тексту.

Система вправ для навчання читання може включати вправи, що передбачають навчання усіх видів читання (ознайомлювального, вибіркового, вивчаючого) зі збільшенням обсягу і ступеня складності текстів відповідно до тематики і ситуацій міжкультурного спілкування. Вправи для навчання читання розподіляються на вправи передтекстового етапу, текстового і післятекстового етапів. Метою вправ передтекстового етапу є формування мовленнєвих навичок читання: формування або вдосконалення лексичних і граматичних навичок читання. До цих вправ належать некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивні і рецептивно-репродуктивні вправи з актуалізації попереднього мовного і мовленнєвого досвіду, фонових знань здобувачів освіти, у міжкультурному зіставленні соціокультурної інформації, у знятті лексичних труднощів читання, у диференціації, підстановці, трансформації. Завданням вправ текстового етапу є вироблення автоматизмів дій для вживання мовного і мовленнєвого матеріалу на понадфразовому рівні. Характер текстових вправ залежить від того, на формування і розвиток умінь якого виду читання вони спрямовані. До цих вправ належать умовно-комунікативні і комунікативні рецептивно-репродуктивні і рецептивно-продуктивні вправи. Метою вправ післятекстового етапу є подальша автоматизація дій з мовленнєвим матеріалом на текстовому рівні і контроль розуміння прочитаного. Сюди відносяться вправи умовно-комунікативні і комунікативні рецептивно-продуктивні і продуктивні вправи вищого рівня у виборі або трансформації окремих речень з тексту для усного або письмового викладу основної думки тексту, пошук фактологічної інформації, обговорення соціокультурної інформації, закладеної в тексті, міжкультурне порівняння тощо. У післятекстових вправах передбачене осмислене і творче використання здобувачами освіти мовленнєвого матеріалу, виклад та аргументування власних думок і поглядів на ту або іншу проблему [5].

Власний досвід роботи дозволяє обґрунтувати доцільність використання таких видів тестових завдання на заняттях з іноземної мови для перевірки навичок читання: завдання з вибором однієї правильної відповіді; завдання на встановлення відповідностей; завдання на визначення правильності/неправильності тверджень; завдання на заповнення пропусків; завдання з розгорнутою відповіддю.

Список використаних джерел

1. Близнюк С. Л. Роль оцінки в удосконаленні знань, умінь і навичок учнів. Київ : Знання, 1983. 332 с.

2. Методика викладання іноземних мов : підручник / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : ЛЕНВІТ, 1996. 111 .

3. Петращук О. П., Петренко О. П. Поточний тестовий контроль у навчанні інезомній мові. *Іноземні мови*. 1995. № 3–4. С. 16–19.

4. Рапопорт И. А. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. Таллин, 1987. 249 с.

Олена СИРОВАТКО,
методистка обласного науково-методичного Центру психології та соціології освіти,
Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ВИКОРИСТАННЯ МОНІТОРИНГУ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Модернізація освітньої діяльності на усіх рівнях відбувається через розв'язання низки ключових проблем, серед яких забезпечення формування людини з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою, здатної до інноваційної діяльності та перебудова освіти на засадах компетентнісного підходу та результатної парадигми в освіті. Відсутність достатньої інформації ускладнює організацію неперервної освіти практичних психологів закладів освіти, проте надлишок інформації щодо другорядних питань також не сприяє прийняттю виважених рішень та координації подальших дій.

Відмінною рисою моніторингу є інформація про відповідність фактичного результату стану став його очікуванням, прогнозу, а також оцінка цієї відповідності. У системі неперервної професійної освіти можуть використовуватися всі види моніторингу:

– інформаційний – безпосередній збір, накопичення, систематизація, структуризація та поширення інформації;

– базовий (профілактичний) – виявлення нових проблем та небезпек до того, як вони стануть усвідомлюваними на рівні організації процесу неперервної освіти;

– проблемний – виявлення закономірностей, процесів, небезпек, тих проблем, які відомі та нагальні з погляду процесу організації діяльності та управління;

– управлінський – відстеження та оцінка ефективності, наслідків і вторинних ефектів рішень, прийнятих у сфері освіти;

– моніторинг освітніх результатів (моніторинг розвитку знань, моніторинг розвитку особистості, моніторинг розвитку професійної майстерності тощо).

Використання моніторингу в психології – явище, що не є розповсюдженим. За визначенням А. Орлова, психологічний моніторинг виявляє тенденції та закономірності психологічного розвитку певних груп людей та окремої людини. Предметом психологічного моніторингу у системі неперервної освіти можуть бути;

– психологічна готовність до безперервної освіти та діяльності;

– динаміка професійного та особистісного розвитку;

– динаміка змін у певної вікової чи професійної групи у функціонуванні та розвитку особистісних характеристик тощо.

Об'єктом моніторингу виступає діяльність (процес і результативність) педагогічних працівників, їх особистісні характеристики, потреби та ставлення до діяльності.

З метою запровадження моніторингових досліджень у системі неперервної освіти практичних психологів у системі освіти Запорізької області використано два основних види моніторингу: базовий (профілактичний) і проблемний. Базовий (профілактичний) моніторинг проводиться з метою уточнення актуального стану й основних тенденцій його змін. Проблемний моніторинг відстежує ті проблеми, що потребують більш ретельного вивчення. Якщо в процесі профілактичного моніторингу виявлені суттєві професійні проблеми, у такому випадку планується проблемний моніторинг. Проблемний моніторинг може здійснюватися самостійно або із запрошенням зовнішніх експертів.

Отже, моніторинг є «інструментом» «технологічного обслуговування» сфери неперервної професійної освіти практичних психологів і містить три основні блоки: основні тенденції динаміки розвитку фахівців, ситуації, проблеми; прогноз розвитку діяльності на найближчу (та віддалену) перспективу; рекомендації щодо реалізації позитивного сценарію прогнозу на найближчу (та віддалену) перспективу.

Програма базового (профілактичного) моніторингу особистої ефективності практичних психологів, що апробована в Запорізькій області в 2015 році, складалась з чотирьох основних параметрів, кожний з яких містив три показники:

1. Рівень комунікативної компетентності. Для визначення актуального рівня комунікативної компетентності аналізуються три ситуації: характер поведінки під час групових дискусій, культура міжособистісної комунікації, вміння вибудовувати «конструктивний конфлікт».

2. Рівень професіоналізму психолога. Ця шкала відображає рівень професійної компетентності: наскільки психолог володіє предметом своєї професійної діяльності, чи вміє він дієво спланувати свою роботу і залучити необхідні ресурси для її виконання, наскільки висока його працездатність і які результати діяльності.

3. Рівень відповідальності психолога. Цей показник віддзеркалює ступінь відповідальності перед колективом, за результати своєї діяльності та цінності професії. Для визначення рівня виокремлено: рівень виконавської відповідальності; рівень відповідальності по відношенню до загальних цілей і завдань діяльності; рівень відповідальності за власну «зону відповідальності», визначену в закладі освіти.

4. Рівень креативності психолога. Під рівнем креативності розуміється рівень творчої активності, що проявляється в здатності до нестандартних підходів і рішень, гнучкості та конструктивної ініціативності. Для визначення рівня виділено: здатність до інновацій, нестандартних рішень; гнучкість, пристосованість до вимог зовнішнього середовища, що змінюються; конструктивна ініціативність.

Кожен із показників оцінювався експертом і самим психологом за 10-бальною шкалою, результати моніторингу заносилися до зведеної таблиці «Особиста ефективність психолога». Нижчі показники параметрів особистої ефективності практичних психологів на час узагальнення результатів моніторингу відносилися до комунікативної компетентності та креативності.

У 2021 році в системі неперервної післядипломної освіти Запорізької області запроваджено проблемний моніторинг у формі моніторингового дослідження «Психологічне забезпечення освітнього процесу – 2021» у зв'язку з апробацією нового професійного стандарту професії «Практичний психолог в закладах освіти».

Метою моніторингового дослідження є виявлення стану запровадження нових трудових функцій у діяльності практичних психологів закладів освіти Запорізької області в умовах дистанційної форми навчання.

Дослідження проведено методом анкетного опитування. Опитування – незамінний прийом отримання інформації. Мистецтво використання цього методу полягає в тому, щоб знати, про що саме запитувати, як запитувати, які ставити питання і, нарешті, як переконатися в тому, що можна вірити отриманим даним.

Основу анкети складали технічні питання, які допомагали виміряти та зібрати ті відомості, які необхідні для подальшої роботи. Питання розподілялись на основні та допоміжні. До основних питань анкети віднесено: питання про фактичну діяльність, питання про знання предмету діяльності в умовах дистанційного навчання, питання про думки, ставлення, установки, оцінки власної діяльності та спілкування. Ці питання мали прогностичний характер. До допоміжних питань віднесено: питання-фільтр та контактне питання на початку анкети, функціонально-психологічні питання, буферні та контрольні питання.

Отже, моніторингове дослідження з проблемної теми, що виникла у зв'язку із введенням нових трудових функцій в діяльності практичного

психолога, дозволило оперативно визначити першочергові завдання щодо супроводу дистанційного навчання в закладах освіти області. Опитування надало необхідну інформацію щодо низки утруднень діяльності практичних психологів, на які необхідно звернути увагу з метою коригування психологічного забезпечення освітнього процесу в умовах змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. М. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием. Москва, 1996.
2. Орлов А. А., Агафонова А. С. Введение в педагогическую деятельность. Практикум. Москва, 2004.
3. Вовна В. И., Короченцев В. В. и др. Мониторинг качества обучения как важнейший инструмент управления образованием*. Инновации в образовании*. 2005. № 5.
4. Горб В. Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов. *Стандарты и мониторинг*. 2000. № 5.
5. Майоров А. Н. Мониторинг как научно-практический феномен. *Школьные технологии.* 1998. № 5. С. 25.
6. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Психологический мониторинг. *Школьные технологии*. 1999. № 4. С. 2–3.

Ольга ВЕРЕНІКІНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізико-математичної, комп’ютерної та технологічної освіти, Бердянський державний педагогічний університет,
Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ

Уміння застосувати математичні методи вирішення задач з курсу фізики залишається актуальним питанням для сьогоднішніх школярів. Наприклад, навички розуміння природи фізичних процесів знадобляться в майбутньому для опанування інженерних професій. Це є навиком, який технічний спеціаліст буде використовувати протягом всього свого життя

у різних галузях, у побуті, у повсякденному житті – навіть для вирішення елементарних побутових питань і виробничих завдань.

Основною проблемою в застосуванні математичних методів при навчанні фізики – є нерозуміння учнями теоретичного матеріалу з фізики і як наслідок неспроможність у застосуванні математичних методів при вирішенні задач з фізики. Вони не завжди бачать взаємозв'язок між фізикою і математикою та сприймають ці предмети як непов'язані одне з одним.

Застосування математичних методів у фізиці дозволяє нам розвинути навички рішення математичних задач, необхідних при вивченні курсу фізики.

Переважною частиною при навчанні фізики в закладах середньої освіти є розв'язування задач різних типів. Вирішуючи ці задачі учні мають змогу ознайомитися й засвоїти основні методи і способи їх розв'язування.

Це сприяє розвитку їх інтересу до предмету, виробленню практичних умінь, закріпленню матеріалу, систематизації вивченого.

У процесі навчання учні вивчають наступні способи розв'язування фізичних задач: вибір системи відліку, віртуальних переміщень, дзеркальних відображень, моделювання та ін. Під час розв'язування особлива увага надається послідовності виконання дій, аналізу фізичного явища, обґрунтуванню отриманого результату. Учні набувають досвіду використовувати задачі, які мають міжпредметний зміст. У процесі розв'язування систематично здійснюються світоглядні та методологічні узагальнення, враховується значення математичних перетворень та ін.

Будь-який метод розв'язання задачі передбачає фізичний, математичний і дослідницький етапи. У кожному з них відображено певне фізичне явище або їх сукупність.

Проаналізувавши задачу можна встановити, які закономірності потрібно використати під час розв'язування, і яких числових величин недостатньо. На математичному етапі – установлюються відношення між величинами та здійснюється обчислення невідомих. На завершальному – досліджується результат та перевіряється його вірогідність [1].

Розглянемо деякі з математичних методів, використовуваних для вирішення фізичних задач.

Математичне моделювання. Цей метод є одним з основних при вирішенні фізичних завдань. Моделювання є методом пізнання навколишнього світу. Воно застосовується від початку вирішення завдання до його розв'язання. Математична модель – це опис певного процесу з життя засобами математики. До етапів математичного моделювання відносяться: побудова математичної задачі; розв'язування даної математичної задачі; аналіз відповіді.

Вибір системи відліку. Система відліку – фізичне тіло або набір тіл, відносно яких розглядається положення і рух інших тіл, і синхронізовані

годинники, що відраховують час. Система відліку дає можливість однозначно визначити положення точки відносно початкової точки. Кожній точці простору зіставляються числа (одне або кілька), які відкладаються на координатних осях. Для описання руху предмета вибирають певну систему відліку.

Розрізняють інерціальні та неінерціальні системи відліку. Інерціальні системи – тіла рухаються прямолінійно та рівномірно або залишаються в стані спокою. Навколишні предмети на неї не впливають. Неінерціальна система – у ній тіло піддається впливу інших предметів, тому рухається з прискоренням.

В разі виконання достатнього обсягу певного типу завдань учні здобувають навики раціонального вибору систем відліку.

Графічний метод передбачає використання графіків для опису й пояснення природних процесів і закономірностей, є потужним засобом розв'язування фізичних задач. У результаті використання графічного методу шукані значення величин застосовуються у вигляді геометричних образів: відрізків прямої, прямокутників, квадратів. Графічний метод розв'язання завдань допомагає учням повністю вникнути в умову завдання та побачити логічні зв'язки між даними, що в свою чергу спрощує процес вирішення самої задачі. Завдяки застосуванню графічного методу для учнів можна скоротити час, протягом якого учень навчиться розв'язувати різні практичні задачі. Уміння графічно розв'язувати задачу – це важливе політехнічне уміння.

Векторно-координатний спосіб розв'язування задач має широкі можливості використання, є одним із важливих методів розв'язування задач. Послідовність дій при розв'язування задач векторно-координатним способом: виконати малюнок, позначивши сили, що діють на тіло; записати другий закон Ньютона у векторній формі; вибрати систему відліку; спроєктувати сили на координатні осі; знайти невідому величину шляхом розв'язання системи отриманих рівнянь.

Векторно-геометричний спосіб розв'язування задач пов'язаний з використанням властивостей векторів. Особливістю цього методу є те, що в процесі розв'язування задач не виникає потреби в розгляданні складних геометричних конфігурацій. Іноді за допомогою векторного методу геометричну задачу досить просто звести до алгебраїчної, яку легше розв'язати, ніж вихідну геометричну [2]. Використовуючі правила додавання векторів, властивості геометричних фігур, співвідношення між сторонами і кутами прямокутного трикутника, теореми Піфагора, ознаки подібності та рівності трикутників, теореми косинусів і синусів здійснюють перехід від векторного до скалярного рівняння. Після чого проводять розрахунки й отримують невідому величину.

Метод оцінок. Оцінка фізичної величини полягає у визначенні її порядку або в порівнянні однорідних величин. Під час визначення порядку фізичної величини її складники записують у стандартному

вигляді й оцінюють порядок кожної з них, орієнтуючись на найвищий. Якщо величина має порядок на дві одиниці нижче найвищого, то її не беруть до уваги.

Під час розв’язування задач зі статики учнів ознайомлюють із методом трикутника Стевіна: за умови рівноваги тіл, що перебувають на похилих площинах, їх маси відносяться як довжини похилих площин, що перетинаються горизонтальною лінією; три сили, що діють на одну точку, перебувають у рівновазі за умови, коли вони паралельні й пропорційні відповідним сторонам трикутника [1].

Метод можливих переміщень (Лагранжа). Лагранжева механіка застосовується до систем, у яких так чи інакше зберігається енергія або імпульс, і визначає умови зберігання енергії або імпульсу. Використання узагальнених координат може значно спростити розв'язок рівнянь механіки, зокрема при розгляді систем із зв'язками [3].

Метод векторних діаграм. Цей метод використовується для кращого розуміння і наочності представлення процесу, що змінюється за гармонійним законом. Суть методу – змінні величини, які змінюються по гармонійному закону зображуються графічно методом обертового вектора амплітуди коливань. У загальному випадку векторна діаграма – це сукупність обертових проти годинникової стрілки векторів амплітудних (діючих) значень гармонійних величин.

Під час розв’язування задач з фізики зазвичай використовують кілька методів.

При розв’язуванні кількісних задач, їх результат ґрунтується на математичних перетвореннях й обчисленнях. З практики можна сказати, що ознайомлення учнів із різноманітними методами та способами розв’язування фізичних задач сприяє розвитку логічного мислення учнів, глибшому розумінню фізики як науки, підвищує рівень їхніх знань.

Список використаних джерел

1. Мельник Ю. Методи і способи розв’язування задач базового курсу фізики в сучасному підручнику. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. 2020. Вип. 24. С. 132–141. URL: https://lib.iitta.gov.ua/720933/1/%D0%AE%D1%80%D1%96%D0%B9%20%D0%9C%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf (дата звернення 19.11.2021).

2. Бевз Г. П., Бевз В. Г., Владімірова Н. Г. Геометрія 9 клас : підручник. Київ : Освіта, 2017. 271с. URL: https://shkola.in.ua/766-heometriia-9-klas-bevz-2017.html (дата звернення 19.11.2021).

3. Механіка Лагранжа. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B6%D0%B5%D0%B2%D0%B0_%D0%BC%D0%B5%D1%8

5%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0 (дата звернення: 19.11.2021).

Діана АРСЕНЮК,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Олена ГОЛУБ,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В останні роки в освітніх установах група продовженого дня є однією з провідних форм організації життєдіяльності дітей, їх інтелектуального й морального розвитку. Оскільки більшість батьків значну частину часу зайняті на роботі, вибір ними для своїх датуй заняття в групі продовженого дня очевидний. Отже, перед групами подовженого дня стоять завдання виховання особистості дитини, забезпечення безпеки її життя і здоров'я.

Як зазначають науковці Л. Байдюк, І. Бех, С. Барда, В. Дубровський, В. Коваленко, Т. Крапиневич, О. Курпіта, С. Максименко, П. Московець, М. Селуянова, В. Сухомлинський, молодший шкільний вік вважається найбільш сприятливим і значущим періодом для виявлення і розвитку творчого потенціалу особистості. У цьому віці закладаються основи творчої та освітньої траєкторій, психологічна база продуктивної діяльності, формується комплекс моральних цінностей, якостей, здібностей, потреб особистості. Усе це визначає успішність подальшого навчання, виховання і соціалізації особистості [1; 2; 3].

Завдання вихователя групи продовженого дня:

– створювати максимально комфортні і сприятливі умови для перебування учнів в групі;

– сприяти розвитку навичок самоосвіти;

– підвищувати інтерес школярів до навчання;

– розвивати моральні якості особистості.

Роль школи в сучасних умовах – стати центром духовного розвитку особистості кожного учня, координатором зусиль батьків і педагогів у справі виховання дитини, соціально адаптованого до умов сучасної дійсності [3].

Багато емоцій – це важлива умова розвитку особистості. Лише через стійке та емоційне ставлення особистість засвоює норми поведінки, у неї формуються вольові компоненти діяльності.

На розвиток молодших школярів впливають багато факторів життя. Соціальне середовище, у якому вони обертаються – це сім'я, друзі, знайомі і не знайомі люди, із якими їм доводиться зіштовхуватися. Загальноосвітня школа, у якої вони отримують знання, а деколи проводять більшу частину дня, відвідують групу продовженого дня, стає школою додаткової освіти, що задовольняє потреби учнів у самовираженні. Все це відкладає відбиток на розвиток дитини як особистості. Кожен учитель має вкласти в дітей свою частину знань, умінь і навичок, щоб допомогти школярам правильно розвиватися [6].

Основні форми виховання групи продовженого дня:

– пізнавальні (читання, застосування правил і способів поведінки в реальних життєвих ситуаціях, вивчення графічних матеріалів);

– творчі (тематичні та на вільну тему: малювання, ліплення, аплікація, моделювання, тренінги);

– дозвільні (прогулянки, свята, ігри, динамічні паузи, мультимедійні) [5].

Особливе місце в режимі дня посідає самопідготовка, яка має проводитися в один і той же час. Під час самопідготовки вихователь підтримує необхідний для самостійної роботи порядок і забезпечує успішне виконання завдань всіма учнями, прагнучи закріпити ті знання, які діти набули на уроках. Вихователь має спонукати дитину до самостійного розмірковування, всіляко стимулювати його вольові зусилля, розвивати розумові здібності.

У вільний час всі діти тягнуться до ігрової діяльності, тому як гра для деяких з них є сенсом життя. У рухливих іграх діти розвивають у першу чергу свої фізичні здібності; через сюжетно-рольові ігри вони успішно освоюють елементи людської діяльності, а з допомогою дидактичних ігор краще засвоюють і поглиблюють знання навчальної програми. У час, відведений для ігор, діти групуються за інтересами, а завдання вихователя – допомогти дітям визначитися з грою.

Важливе місце в розвитку особистості дитини займає моральне виховання. Через гру, читання й обговорення казок, оповідань разом із дітьми розглядаються такі ціннісні категорії, як добро, совість, сором, милосердя, великодушність. Діти люблять ці заняття. Така діяльність сприяє формуванню в молодших школярів бажання ставати краще. Дбайливе ставлення до оточуючих – найцінніше моральне якість, яке виховується в дітей з раннього віку.

На особистість молодшого школяра впливають багато чинників, роль яких неможливо не враховувати у виховному процесі. Цей вплив може бути як позитивним, так і негативним, саме тому завдання вихователя ГПД – якнайбільше реагувати на результати цього впливу,

підтримуючи добре й знищуючи все погане, що несе дитина із оточуючого її світу.

Протягом усього життя людині слід надавати вибір дій у певних життєвих ситуаціях, допомагати формувати моральний досвід. Вихователю групи продовженого дня необхідно вміло спрямовувати діяльність дітей, активно заповнювати «вільний простір». Проходячи шляхи розвитку в початковій школі, учні легше адаптуються, переходячи в середню ланку.

Отже, у сучасних умовах надзвичайно важлива задача вихователя групи продовженого дня: домогтися того, щоб наші діти виросли не тільки свідомими і здоровими членами суспільства, а й обов'язково, ініціативними, розумними, здатними на творчий підхід до справи. Тому в даний час однією з головних цілей виховної роботи стає формування дитячого інтелекту, а основою розвитку розумових здібностей у молодшому шкільному віці є цілеспрямований розвиток пізнавальних психічних процесів: уваги, уяви, сприйняття, пам'яті, мислення.

Список використаних джерел

1. Дослідження особистості молодшого школяра : метод. посіб. / уклад. : С. І. Барда, Л. П. Московець. Кременчук : Бітарт, 2019. 76 с.
2. Дубровський В. Л. Група продовженого дня як одна із форм становлення особистості учня у початковій школі. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки* : зб. наук. праць. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. № 2. С. 65–70.
3. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.
4. Крапіневич Т. В. Група подовженого дня: територія НУШ: організована діяльність молодших школярів у ГПД, формування ключових компетентностей, необхідних для життя. *Вихователю ГПД.* 2019. № 4. С. 2–7.
5. Нова українська школа: порадник вихователю групи продовженого дня у закладах загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. / Г. І. Дмитрів та ін. Львів : Світ, 2019. 224 с.

Юлія КЛІШКО,
асистентка вчителя,
Бердянська гімназія № 3 «Сузір'я»

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В НУШ

Протягом останніх років Україна тримає курс на євроінтеграцію. Активне переймання досвіду європейських країн вимагає від неї реформування багатьох сфер на загальнодержавному рівні. Багато з них уже зазнали суттєвих позитивних змін, зокрема й освітня система. Найбільшою реформаційною зміною в освітній галузі стало впровадження Концепції НУШ початковій школі. Провідним постулатом цієї концепції є теза про те, що всі діти мають рівний доступ до якісної освіти незалежно від стану здоров`я та певних соціальних чинників або обставин, тому в НУШ активно практикується створення інклюзивних класів для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в неспеціалізованих закладах загальної середньої освіти. Таке навчання має на меті активізацію резервів для розвитку потенціалу дітей, із метою підвищення якості їхнього життя.

Сучасна інклюзивна освіта створює індивідуальний освітній простір відповідно до індивідуальних особливостей дітей. Появою процесу надання якісних освітніх послуг таким дітям і обумовлена необхідність уведення додаткової посади асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням.

Завдяки інклюзивній освіті навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі стає можливим за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, надання якісних освітніх послуг дітям, які мають особливі освітні потреби. Саме це і обумовило необхідність уведення додаткової посади асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням [2]. Статистичні дані, зібрані протягом 2016–2017 років свідчать про те, що станом на той час у НУШ працювало більше 1000 асистентів вчителя.

Вивченням питання організації інклюзивної освіти займалися такі відомі вітчизняні науковці, як: С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмощук та ін.

Асистент вчителя – це педагогічний працівник, що призначається на посаду керівником закладу освіти, має педагогічну освіту та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу [3].

Основні функціональними обов'язками асистента вчителя є допомога в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; він надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних

особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо взаємодіють із дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Асистент учителя забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці, веде встановлену педагогічну документацію. Також асистент учителя, співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, покращенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом залучення їх до наукової, технічної, художньої творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому. Асистент вчителя працює разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

Асистент учителя на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини, бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Він постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру [1, с. 26–27]. Асистент учителя своєю діяльністю доповнює зусилля інших педагогів і фахівців. Таким чином, він сприяє більш ефективному навчанню учнів, зокрема з особливими потребами. Свої робочі завдання він отримує від вчителя та від директора школи.

Ураховуючи особистий досвід роботи в інклюзивній освіті, хотілось би зазначити, що зазвичай асистенти вчителів систематично вивчають можливості і потреби дитини, оцінюють динаміку її розвитку; допомагають учителям і персоналу супроводжувати учнів, для яких запланована допомога щодо медичного й особистого догляду та забезпечення безпеки поведінки. Тобто, вся робота асистента вчителя з дитиною спрямовується на досягнення головної мети – соціально адаптувати та інтегрувати її в суспільство. Асистент вчителя значною мірою мобілізує індивідуальні можливості дітей, стимулює їх до засвоєння відповідних знань і вмінь, опанування навичками спілкування. Дотримання послідовності в роботі допомагає асистенту вчителя чітко

бачити всю схему інклюзивного навчання, планувати щоденну власну та перспективну учнівську діяльність, контролювати хід виконання навчально-виховного процесу, вносити відповідні корективи в роботу з учнем згідно з проведеними спостереженнями та детальним аналізом роботи всіх учасників інклюзивного навчання. Також зазначимо, що протягом усього навчального року асистент учителя має вивчати методичну літературу, збагачувати свій досвід, співпрацювати з навчально-реабілітаційними центрами, брати участь в районних та обласних семінарах, проходити курси підвищення кваліфікації. Для подальшого додаткового професійного розвитку асистент учителя повинен самостійно ініціювати відвідування тренінгів і навчальних курсів, які зосереджуються на низці тем – від інклюзивної освіти та характеристик учнів до підтримки атмосфери навчання, управління поведінкою та професіоналізму.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній навчальний простір не можливо без залучення асистента вчителя до складу професійної команди фахівців. Професійний досвід, практичні навички, уміння грамотно організувати спеціальну роботу відіграють особливу роль асистента вчителя при організації освітнього процесу дитини з особливими потребами. На нашу думку, найголовніша роль асистента вчителя полягає в умінні навчити дитину з особливими освітніми проблемами вчитися самостійно, створенні особливого освітнього середовища для такої дитини. Саме асистент учителя повинен стати для дитини другом, який завжди поруч і розуміє її слова, думки, погляди, відчуття, внутрішній стан. Окреслені аспекти не вичерпують проблему організації інклюзивного навчання, тому все вищезазначене переконує нас у подальших наукових дослідженнях щодо узгодженості нормативно-правових актів, які сприятимуть налагодженню соціальної взаємодії в освітніх умовах.

Отже, роль асистента вчителя в освітньому просторі дитини з особливими освітніми потребами (ООП) є досить значною. Асистент учителя в процесі своєї трудової діяльності має виконувати одразу декілька соціальних ролей по відношенню до свого підопічного: бути для нього вихователем, наставником, другом, стати для свого підопічного наставником, вихователем, який завжди надасть підтримку, ідентифікує та зрозуміє її душевний стан. Він розуміє не лише слова і думки дитини, а й її погляд, відчуття, душевний стан. Асистент учителя повинен мати високий рівень емпатії, комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність, навички вирішення конфліктних ситуацій. Сьогодні в Україні відбувається формування нової освітньої політики, яка передбачає включення кожної дитини в загальноосвітній процес і тим

самим забезпечує реалізацію її права на освіту. Перед асистентом учителя на сьогоднішній день стоїть завдання – допомогти дитині з ООП адаптуватися в освітньому середовищі, покращити психоемоційний стан, стимулювати розвиток соціальної активності вихованця, сприяти виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їхньої участі в науковій, технічній, художній творчості, створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Список використаних джерел

1. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : Плеяди, 2015. 172 с.

2. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Даніленко Л. І. Київ, 2007. 128 с.

3. https://mon.gov.ua/ua/

4. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади : посібник. Київ : Паливода А. В., 2012. 50 с.

Софія САМОЙЛОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет,
Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка, Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ДО ЗАНЯТЬ ХОРЕОГРАФІЄЮ

У сучасному освітньому просторі перед керівником хореографічного колективу постає велика кількість задач, які він має вирішувати та компетентностей, якими він має володіти. У їх числі і вміння сформувати у вихованців хореографічного гуртка інтересу до занять. У ході діяльності хореографічного колективу часто трапляються випадки зниження мотивації саме у підлітковому віці. Одне із завдань педагога є формування позитивних інтересів сучасної молоді, мотивацію їх до конструктивного «заповнення» вільного часу. Саме тому особливої актуальності та необхідності набувають педагогічні умови формування мотивації у підлітків.

Метою статті є окреслення педагогічних умов, які допоможуть керівнику хореографічного гуртка зацікавити та виховати мотивацію до навчання у вихованців колективу підліткового віку.

Як зазначає А. Маркова, найгостріші проблеми навчання і виховання, пов'язані з очевидною демотивованістю основної маси учнів, а отже, й із зниженням стандартів і базових показників навченості та вихованості випускників усіх навчальних закладів, є справді інтернаціональними [16, с. 189].

Є. Ільїн визначає мотив як складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них підставою (обґрунтуванням) [10, с. 344]. Структура мотиву, за його розумінням, є багатокомпонентною. Горизонтальна структура мотиву включає: блок потреб (біологічні та соціальні потреби, усвідомлення необхідності, обов'язку); блок «внутрішнього фільтру» (моральний контроль, оцінка зовнішньої ситуації, оцінка своїх можливостей (знань, умінь, якостей), надання переваги (інтереси, нахили, рівень домагань); цільовий блок – образ предмета, що може задовольнити потребу, опредмечена дія, мета-потреба, уявлення процесу задоволення потреби. При цьому до складу мотиву можуть входити декілька компонентів з одного блоку, між якими виникають ієрархічні відносини. Отже в структурі мотиву найчастіше вбачається декілька причин і цілей [10, с. 118-119]. Мотивацією діяльності індивіда називають сукупність усіх спонукань до діяльності, [9, с. 224]. Навчальну мотивацію (зокрема, мотивацію навчання хореографії) ми трактуємо як складну ієрархізовану систему різного роду спонукальних факторів, центральне місце серед яких посідає мотив (сукупність мотивів) що спонукають підлітка до активної діяльності (з освоєння танцю).

Як відомо, втрата інтересу до будь-яких форм позашкільних занять (хореографією, музикою, фізичною культурою та ін.) припадає на підлітковий вік, тому необхідно взяти до уваги найбільш характерні психологічні особливості підліткового віку, зокрема, розвиток самосвідомості, формування самооцінки, почуття дорослості, розвиток пізнавальних потреб, бажання спілкуватися з однолітками [9; 12]. Нестійкість психіки підлітка вимагає постійної підтримки його інтересу до хореографічних вправ. Наші спостереження свідчать про те, що вони повинні бути емоційними, але не занадто складними. Діти різні, тому і мотиви будуть для кожного індивідуальні. В одних випадках провідним мотивом може стати прагнення завоювати місце лідера, соліста в групі, в інших випадках – бажання одержати вищу хореографічну освіту в майбутньому, інтерес до самих вправ тощо. У більшості підлітків ще не дуже чітко виражена диференціація інтересів і переваг тих чи інших видів діяльності, але вона є. Не менш різноманітна їхня мотивація: потреба досягнення і самоперевірка, бажання приносити комусь користь, почуття залежності і потреба у схваленні оточуючих, бажання піти від

роздратування і конфліктних ситуацій та ін. [6, 7, 8]. У сфері хореографії, як і в інших видах діяльності, задіяні всі три складових людини як системи: біологічне, особистісне, соціальне. Біологічне й особистісне є визначальним її мотивів, ідеалів, мети, способів їхнього досягнення і видів діяльності [13]. Поведінка людини визначається взаємовідношенням внутрішніх і зовнішніх факторів. Один і той же зовнішній вплив різними людьми сприймається неоднаково і може викликати різні зворотні реакції [1]. Серед факторів, які впливають на виникнення бажання займатися танцями, можна виділити особистісні, ситуаційні, поведінкові, організаційні, комунікативні, сімейні, соціально-економічні [6; 11; 17]. Фактори, розділяють, згідно їх формування, на зовнішні та внутрішні. Конкретизуємо найбільш впливові зовнішні фактори. Вплив інформаційних факторів – маючи певне знання про хореографію, реально сформувати у школярів позитивне відношення до занять танцем. Вплив сімейного виховання на формування мотивації до занять хореографією – саме в родині, у першу чергу, формується моральна позиція молодої особистості, орієнтація на певні життєві потреби, напрацьовуються уміння їхнього регулювання і задоволення. Вплив шкільного виховання на формування мотивації підлітків до занять хореографією. Необхідно акцентувати увагу на елементах, які сприяють формуванню у школярів грамотного відношення до себе, свого тіла, потребнісно-мотиваційної сфери, усвідомлення необхідності зміцнення здоров’я, ведення здорового способу життя, фізичного удосконалення [3; 4]. Серед мотивів, що лежать у самому процесі навчання, виходячи з відношення до процесу навчання, виділяються: внутрішні мотиви, які спонукаються процесом занять, способами дії, прийомами аналізу матеріалу, самим предметом навчання, і зовнішніми мотивами, які залежать від факторів, що знаходяться за межами навчальної хореографічної діяльності школярів.

За теорією Д. Макгрегора, при певних обставинах, праця сама по собі, незалежно від дій зовнішніх побудників, може стати джерелом виникнення задоволеності [10, с. 274]. Відповідно, позитивна мотивація підлітка до занять хореографією може формуватися в процесі підвищення рівня хореографічної майстерності, удосконалювання мистецтва танцю, розвитку особистісних, значимих для хореографа, якостей через дозвіл протиріч між актуальним рівнем їхнього розвитку, соціальною ситуацією й провідною діяльністю (провідна діяльність підлітка – спілкування). Ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [2]. Ми вважаємо, що процес формування мотивації підлітків до занять хореографією, взагалі, та її складових, зокрема, є неможливим без створення й виконання певних умов, від яких залежать результативність і ефективність його протікання, та які впливають на якість підготовки з хореографії. Цей факт спонукав нас до наукового обґрунтування педагогічних умов, які забезпечували б ефективне

формування у підлітків мотивів займатися хореографією. Науковці визначають педагогічні умови як сукупність заходів, які забезпечують досягнення школярем певного рівня діяльності [14; 15]. Це умови, які усвідомлено створюються в освітньому процесі і повинні забезпечити найбільш ефективне формування і перебіг отримання результатів навчання. Чим оптимальніше організовані умови, тим більш високих результатів можна очікувати.

В. Бондар до організаційно-педагогічних вимог до організації навчання на всіх рівнях освіти відносить: а) наявність продуманого плану проведення заняття; б) організаційну чіткість проведення заняття; в) дотримання гігієнічних вимог; г) раціональне використання засобів навчання [5, с. 113-114]. У нашому дослідженні педагогічними умовами ми вважаємо зовнішні стосовно особистості підлітка обставини навчання і виховання, які є причиною його якісних змін. Вище згадані умови формування мотивації є основою для визначення педагогічних умов відповідно до теми нашого дослідження. Урахування мотиваційних тенденцій підлітків у процесі навчання сприятиме формуванню у них свідомого відношення до свого становлення як танцюриста, як наслідок, з'являється прагнення до підвищення хореографічної компетентності, одним із показників якої є здатність до імпровізації.

На нашу думку, при формуванні змісту занять з хореографії стосовно формування мотивів необхідно керуватися наступними вимогами: реалізація основних принципів педагогіки; урахування освітніх потреб і утруднень підлітків як передумов формування хореографічних умінь; динамічність змісту навчального матеріалу, що обумовлено змінами в освітньому та мистецькому просторі; диференціація змісту навчальної програми залежно від специфіки складу групи підлітків, їх хореографічних здібностей; інтереси здобувачів освіти підліткового віку щодо хореографічних течій. Дуже важливо в процесі навчання допомогти підлітку побудувати свою індивідуальну стратегію освіти з урахуванням здібностей і мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Тому при організації хореографічних занять необхідно дати можливість учасникам колективу стати суб'єктами планування, організації, проведення, реалізації й оцінки процесу освоєння хореографії, з ними можливо узгодження цілей, завдань, змісту, джерел, засобів, форм і методів навчання. Це можливо за умови впровадження активних та інтерактивних методів навчання.

Отже, підсумовуючи все вищевикладене, ми вважаємо, що формування мотивації підлітка до занять хореографією доцільно здійснювати за такими напрямками: 1) формування змістовної частини структурно-функціональної бази мотивації і спрямованості діяльності підлітка на ефективне вирішення мотиваційних завдань; 2) розвиток хореографічних компетенцій; 3) підвищення хореографічної культури, що

дозволяє підлітку почуватися впевнено, доцільно використовуючи широкий спектр прийомів, методів, технік.

Список використаних джерел

1. Амосов Н. А. Раздумья о здоровье. Москва: ФиС, 1987. 64 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. Москва: Педагогика, 1977. 256 с.
3. Балбенко С. Ю. Виховання в учнів інтересу до занять фізичною культурою. Фізичне виховання дітей і молоді. Вип. 9. Київ: Здоров'я, 1982. С. 79.
4. Бальсевич В. К., Запорожанов В. А. Физическая активность человека. Київ: Здоров'я, 1987. 224с.
5. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
6. Власюк Г. І. Мотивація фізкультурнооздоровчих занять старшокласниць // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції, присвяченої 40 річчю факультету фізичного виховання ТДШ «Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти». Київ: Тернопіль, 1997. С. 346.
7. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности. Вопросы психологии. 1984. №4. С. 26-34.
8. Загородній В. В. Інформаційне забезпечення з питань збереження і зміцнення здоров'я. Київ: Наука, 1998. 174с.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – Изд. 2е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 1999. 384 с.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
11. Кардялис К. К. Педагогические основы информационного воздействия на отношение школьников к физкультурноспортивной деятельности. М.: ГЦОЛИФК, 1990. 48 с.
12. Койносов В. В. Формирование потребности в физической культуре у учащихся младшего школьного возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук. Омский ГИФК. Омск, 1992. 21с.
13. Круцевич Т., Безверхняя Г. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом в школьном возрасте. Олімпійський спорт і спорт для всіх: проблеми здоров'я, рекреації, спортивної медицини та реабілітації: IV Міжнародний науковий конгрес. К., 2000. С. 385.
14. Лісіна Л. О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій : теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя : ТОВ «Плюс 73», 2011. 472 с.
15. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Київ, 2010. 25 с.
16. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. и др. Формирование мотивации учения : Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
17. Унесталь Ларс Эрик. Да, ты можешь! / Пер. с англ. СПб. 1995. 116с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Наукове видання

Колектив авторів

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
з міжнародною участю
25–26 листопада 2021 року

Відповідальність за зміст та достовірність інформації (тез) несуть автори

Відповідальні за випуск Ірина БАРБАШОВА, Лілія ЯРОЩУК

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами