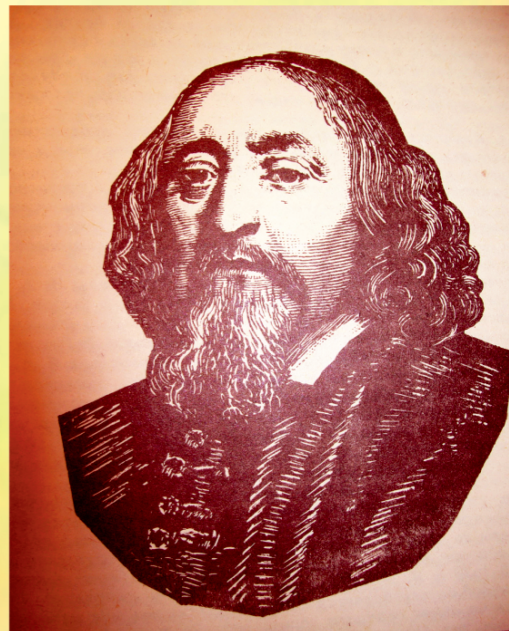


# FOLIA COMENIANA

Вісник  
польсько-української  
науково-дослідницької  
лабораторії психодидактики  
імені Яна Амоса Коменського



## МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Матеріали П'ятої Міжнародної науково-практичної конференції  
10–11 жовтня 2019 року



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ  
ВІДДІЛ ДИДАКТИКИ  
ВІДДІЛ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ  
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ  
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ  
БРЕСТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БРДУ ІМЕНІ О. С. ПУШКІНА (БІЛОРУСЬ)  
ВИЩА ШКОЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ Я. А. КОМЕНСЬКОГО У М. ЛЕШНО (ПОЛЬЩА)  
ГРОДНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЯНКИ КУПАЛИ (БІЛОРУСЬ)  
ДЕРЖАВНА ВИЩА ПРОФЕСІЙНА ШКОЛА ІМЕНІ ПРОФЕСОРА СТАНІСЛАВА ТАРНОВСЬКОГО  
У М. ТАРНОБЖЕГ (РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)  
ДЗО «ГРОДНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ» (БІЛОРУСЬ)  
ЖЕШУВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)  
КАЗАХСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМ. АБАЯ (КАЗАХСТАН)  
ПУБЛІЧНИЙ ІНСТИТУТ «ТРАКАЙСЬКИЙ ЦЕНТР ПРОСВІТИ» (ЛИТВА)  
ТРАКАЙСЬКИЙ ЦЕНТР РОЗВИТКУ ДОРОСЛИХ (ЛИТВА)  
УНІВЕРСИТЕТ САСКАТЧЕВАНА (КАНАДА)

## **FOLIA COMENIANA**

***ВІСНИК ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-  
ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ПСИХОДИДАКТИКИ  
ІМЕНІ ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО***

### **МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**Матеріали II-ї Міжнародної науково-практичної конференції  
10–11 жовтня 2019 року**

**ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР ТА ВІДПОВІДАЛЬНА ЗА ЗБІРНИК:**

**Осадченко Інна** – д. пед. н., професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Васьківська Галина** – д. пед. н., професор, зав. відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

**Велскон Войцех** – д. соціолог. н., проректор з організації навчання та якості освіти Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в Лодзі.

**Демченко Ірина** – д. пед. н., проф., декан факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Івлева Надія** – к. пед. н., доц. Казахського національного педагогічного університету імені Абая.

**Коберник Олександр** – д. пед. н., проф., зав. кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Кочетова Наталія** – к. ф.-м. н., декан факультету початкової освіти Самарського державного соціально-педагогічного університету.

**Кравченко Оксана** – д. пед. н., доц., декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Лякішева Анна** – д. пед. н., проф., декан Педагогічного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Максимук Лариса** – к. пед. н., доц. кафедри іноземних мов Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна.

**Сергейко Світлана** – к. пед. н., доц., ректор ДЗ «Гродненський обласний інститут розвитку освіти».

**Тарантей Віктор** – д. пед. н., проф., зав. каф. педагогіки та соціальної роботи ДЗ «Гродненський державний університет імені Янки Купали».

**Тарантей Лариса** – к. пед. н., доц., декан ДЗ «Гродненський обласний інститут розвитку освіти».

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Штефан Людмила** – д. пед. н., проф., завідувач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

**Данилюк Оксана** – к. філол. н., доц. кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**ТЕХНІЧНИЙ РЕДАКТОР:**

**Будегай Вікторія** – лаборант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Рекомендовано до друку вченими радами факультету соціальної та психологічної освіти (протокол № 3 від 03.10.2019 р.) та факультету дошкільної та спеціальної освіти (протокол № 3 від 10.10.2019 р.). Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.*

*Мова видання: українська, російська, польська, англійська, китайська*

**Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ №19704 – 9504Р від 21.12.2012 р.**

**М 74 МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ:** Матеріали П'ятої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 11–12 жовтня 2019 року // FOLIA COMENIANA: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. – 272 с.

До збірника увійшли матеріали П'ятої Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи». Основна тематика представлених доповідей відповідає напрямам роботи конференції: психодидактика: історичні та порівняльні аспекти модернізації освітнього середовища у закладах дошкільної, загальної середньої та вищої освіти; методологія модернізації освітнього середовища; особливості сучасного виховного середовища у закладах дошкільної, загальної середньої та вищої освіти; сучасні підходи до модернізації професійної підготовки та перепідготовки; дидактичне та психологічне забезпечення модернізації освітнього середовища у закладах дошкільної, загальної середньої та вищої освіти тощо.

## ЗМІСТ

<i>Авраменко Оксана.</i> Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до супроводу соціалізації дошкільників в умовах ЗДО.....	9
<i>Андрусенко Ірина.</i> Засоби реалізації інтегрованого підходу у формуванні екологічної грамотності учнів початкових класів.....	11
<i>Андрусик Олена.</i> Психолого-педагогічні умови формування вчинкового потенціалу особистості учня.....	14
<i>Байдюк Любов.</i> Умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземних мов у контексті модернізації освітнього середовища.....	16
<i>Балан Інна, Перепелюк Тетяна.</i> Соціалізація юнацтва у мережі інтернет .....	19
<i>Барановська Олена.</i> Сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням: психодидактичні аспекти.....	21
<i>Бібік Надія.</i> Дидактичні вимоги до компетентісно орієнтованого уроку / заняття .....	24
<i>Васьківська Галина.</i> Психодидактичний аспект реалізації рефлексійно-пізнавальної технології засобами метакурсу «Людинознавство».....	29
<i>Васьківська Олена.</i> Уміння діалогічного мовлення як важливий чинник професійної підготовки студентів.....	31
<i>Вахоцька Ірина.</i> Модернізація змісту позашкільної освіти.....	34
<i>Вашуленко Оксана.</i> Підручник з навчання грамоти у контексті сучасних освітніх завдань.....	38
<i>Веремієнко Вадим.</i> Побудова віртуального навчального середовища навчального закладу.....	43
<i>Волошина Галина.</i> Виховання ціннісного ставлення до природи засобами мистецтва.....	45
<i>Волошин Петро.</i> Виховання ціннісного ставлення до природи засобами музичного мистецтва.....	48
<i>Габінська Алла (Габинская Алла).</i> Проблема розвитку конкурентоспособності сучасного педагога.....	51
<i>Гагарін Микола, Гомонюк Ірина.</i> Підготовка майбутніх керівників закладів освіти до управління ризиками.....	54

<b>Галузінська Майя, Обміняна Галина.</b> Готовність майбутнього педагога до використання технологій інтерактивного навчання.....	56
<b>Голуб Ніна.</b> Дидактичний інструментарій уроку української мови як засіб модернізації освітнього середовища.....	59
<b>Грімченко Тетяна.</b> Особливості комунікації у дітей із розладами аутичного спектра.....	63
<b>Гупан Нестор.</b> Інтернет як важливий компонент предметного освітнього середовища у навчанні історії.....	65
<b>Дука Тетяна.</b> Формування готовності майбутнього вихователя до роботи з художньою літературою.....	68
<b>Дячук Павло, Перфільєва Людмила.</b> Педагогічні аспекти феномену здоров'я .....	71
<b>Іванова Вікторія.</b> Структура сучасної дошкільної освіти у Великій Британії.....	75
<b>Івлева Надія, Жадабаєва Женар (Ивлева Надежда; Жадабаева Женар).</b> Современные подходы и технологии организации учебного процесса в Казахстане.....	78
<b>Іщенко Людмила; Тетяна Журавко.</b> Створення мовленнєвого освітнього середовища в закладі дошкільної освіти.....	80
<b>Залізняк Алла.</b> Педагогічна практика у процесі формування особистості педагога-вихователя.....	82
<b>Кайдалова Лідія.</b> Особливості підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи».....	85
<b>Каленич Альона, Перепелюк Тетяна.</b> Критерії готовності вчителів до запобігання та розв'язання конфліктів у професійній діяльності.....	88
<b>Карнаух Леся.</b> Сучасний погляд на проблему збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у соціальному середовищі.....	89
<b>Коберник Галина.</b> Едукаційне середовище – основний фактор становлення гуманних взаємин школярів.....	92
<b>Коберник Олександр.</b> Професійний саморозвиток викладачів в освітньому середовищі педагогічного університету.....	94
<b>Коблик Віталій.</b> Ціннісна сфера особливостей виховної роботи у закладі вищої освіти .....	97

<b>Коломієць Наталія, Резніченко Ірина.</b> До питання про професійну компетентність педагогів закладів позашкільної освіти.....	100
<b>Колонтаєвська Світлана.</b> Софія Русова про фізичне виховання дітей.....	103
<b>Комар Ольга.</b> Вимоги до підготовки вчителя початкової школи у Польщі.....	106
<b>Косянчук Сергій.</b> Соціальні детермінанти реалізації комплексу технологій профільного навчання.....	110
<b>Котлова Людмила.</b> Виховання чесності у дітей: історичний аспект.....	113
<b>Кравчук Неля.</b> Формування стресостійкості майбутніх психологів: практичний аспект.....	115
<b>Кривда Валентина.</b> Фізичне виховання дітей на засадах історичної спадщини українського народу.....	118
<b>Кубриш Наталія, Кучеренко Катерина, Олешко Лідія.</b> Фахова підготовка вчителів образотворчого мистецтва в умовах модернізації вищої освіти.....	121
<b>Листопад Наталія.</b> Навчальне забезпечення компетентісно орієнтованого навчання математики у першому циклі НУШ.....	125
<b>Літяга Інна, Ситняківська Світлана.</b> Вивчення дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» студентами спеціальності «Соціальна робота».....	127
<b>Левченко Фессалоніка.</b> Методика підготовки вчителя для реалізації компетентісно орієнтованого навчання.....	130
<b>Лемешук Марина.</b> Взаємодія дітей із загальним недорозвиненням мовлення як складова розвитку у єдиному соціально-розвитковому середовищі дошкільного навчального закладу.....	134
<b>Лоюк Оксана.</b> Створення розвивального освітнього середовища початкової школи: психолого-педагогічні чинники.....	136
<b>Люц Анастасія.</b> Управління творчим потенціалом особистості у процесі навчальної діяльності.....	139
<b>Максимук Лариса, Левонюк Лариса (Максимук Лариса, Левонюк Лариса).</b> Методологические подходы к иноязычной профессиональной подготовке в ВУЗЕ.....	142

<b>Малишевська Ірина.</b> Соціально-гуманістична функція інклюзивної освіти.....	144
<b>Маркітан Поліна.</b> Особистісні якості керівника як засіб підвищення ефективності управління закладом загальної середньої освіти.....	146
<b>Матько Оксана.</b> Особливості управління розвитком творчого потенціалу вихователів у ЗДО.....	149
<b>Муковіз Олексій, Мельничук Віта.</b> Система дистанційного навчання вчителів початкової школи у процесі неперервної освіти.....	152
<b>Ольховецький Владислав.</b> Особливості розвитку особистості студента та формування готовності до майбутньої професії.....	154
<b>Онопрієнко Оксана.</b> Оцінювання навчальних досягнень: осучаснення смислу в новій українській школі.....	156
<b>Осадченко Інна, Сергійко Світлана, Тарантей Лариса (Осадченко Инна, Сергейко Светлана, Тарантей Лариса).</b> Класифікація педагогічних ситуацій по характеру содержания событий в контексте подготовки и переподготовки будущих учителей.....	159
<b>Павлик Надія.</b> Неформальна освіта як інструмент соціальної роботи.....	162
<b>Перепелюк Тетяна.</b> Інноваційний напрям розвитку психологічних знань: екологічна психологія.....	165
<b>Підлипняк Ірина.</b> Педагогічні основи побудови освітнього процесу в різновікових групах закладів дошкільної освіти.....	167
<b>Пилипюк Тетяна (Pylupriuk Tetiana).</b> Modern pedagogical technologies in the educational process .....	170
<b>Піддячий Микола.</b> Соціально-професійна підготовка: особистісний та суспільний виміри.....	172
<b>Пікуль Тетяна.</b> Планування роботи закладу як одна з функцій управління, їх принципи та види.....	175
<b>Поліщук Олена.</b> Створення міні-музею з метою ознайомлення дошкільників із українською вишивкою.....	178
<b>Полонська Тамара.</b> Створення іншомовного освітнього середовища початкових класів нової української школи.....	181
<b>Пометун Олена.</b> Вчитель як рушійна сила модернізації освітнього середовища.....	184

<b>Пономарьова Катерина.</b> Навчально-методичний комплект з навчання грамоти: структура і функції.....	187
<b>Прищепна Ольга.</b> Засоби формування навичок письма першокласників.....	190
<b>Прищепна Світлана.</b> Комунікативні якості особистості управлінця закладу загальної середньої освіти.....	193
<b>Прядко Олена.</b> Шляхи модернізації вокально-методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.....	195
<b>Редько Валерій.</b> Дидактичні функції освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі.....	198
<b>Ремех Тетяна.</b> Потенціал дебатів у навчанні старшокласників громадянству.....	201
<b>Роєнко Людмила.</b> Методи критичного мислення у роботі з текстом на уроках читання у початковій школі.....	204
<b>Розумовська Оксана.</b> Методичні аспекти розвитку алгоритмічного мислення у студентів педагогічних спеціальностей.....	207
<b>Рябошанка Ольга, Бутенко Ольга.</b> Психолого-педагогічні особливості підготовки студентів до управління освітньою діяльністю молодших школярів.....	211
<b>Савченко Олександра.</b> Діяльнісно-результатний підхід як чинник системної модернізації початкової освіти.....	216
<b>Скрипник Неля.</b> Засади формування інноваційної компетентності майбутнього організатора дошкільної освіти....	219
<b>Слонь Світлана, Хорольська Олена.</b> Інтерактивні методи навчання як засіб формування креативності майбутнього фахівця.....	222
<b>Стеблюк Світлана.</b> Академічно-професійний компонент у формуванні професійної компетентності здобувачів освіти.....	224
<b>Стеценко Надія.</b> Формування готовності керівника закладу загальної середньої освіти до інноваційної діяльності.....	227
<b>Тарантей Віктор (Тарантей Виктор).</b> Индивидуально-типологический подход (ИТП) и его роль в модернизации образовательной среды.....	230
<b>Ткачук Галина.</b> Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу.....	234



<b>Торчинська Тамара.</b> Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації педагогічної практики.....	236
<b>Трофайла Наталія.</b> Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку.....	240
<b>Харченко Надія.</b> Психологічні особливості смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації як складових образу «Я» майбутніх психологів.....	244
<b>Хома Ольга.</b> Застосування інтерактивної технології у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів.....	247
<b>Цимбал-Слатвінська Світлана.</b> Аналіз стану підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.....	250
<b>Чамлай Інна.</b> Психолого-педагогічний супровід обдарованих учнів у загальноосвітньому закладі .....	253
<b>Чередник Анна.</b> Інвалідність – не вирок! Образи людей з інвалідністю в художній літературі.....	257
<b>Чорноус Оксана.</b> Дидактичні можливості мультимедійних технологій у формуванні умінь самоконтролю та оцінки навчальних досягнень.....	260
<b>Шеленкова Наталія.</b> Психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу в умовах модернізації освіти.....	263
<b>Шуліх Пьотр (Szulich Piotr).</b> Wnioski z badań infantylizacji enkulturacji w społeczeństwie konsumpcyjnym.....	265
<b>Якимчук Борис; Якимчук Ірина.</b> Формування професійних цінностей майбутнього вчителя початкової школи.....	268

---

**Авраменко Оксана,**  
*к. пед. н., доцент кафедри психології та педагогіки розвитку  
дитини Уманського державного педагогічного університету імені  
Павла Тичини, Україна*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО СУПРОВОДУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ЗДО**

Модернізація системи освіти в умовах культурного і духовного відродження суспільства потребують піднесення пріоритету дошкільної освіти, формування в суспільстві розуміння важливості ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду її соціального становлення, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку.

Педагогами закладів дошкільної освіти, згідно законом України «Про дошкільну освіту», реалізується завдання: сформувати фізично здорову, гармонійно розвинену особистість з високими морально-етичними якостями, розвивати її здібності, нахили, інтереси, здійснювати педагогічний супровід дитини. Саме дошкільна освіта забезпечує різнобічний розвиток дитини дошкільного віку, враховуючи її задатки, нахили, здібності, індивідуальні, психічні та фізичні особливості, сприяє формуванню моральних норм, життєвого соціального досвіду. Дошкільна освіта виступає первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні [1].

Вітчизняними ученими розглядаються питання щодо підготовки фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова, О. Богініч, А. Богущ, Г. Беленька, І. Дичківська, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Лисенко, І Луценко, Г. Підкурманна, Т. Поніманська, Г. Сухорукова), професійної підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку (Л. Карнаух, Г. Корінна, Н. Сайко, С. Семчук).

Водночас спеціальної розробки потребує педагогічна стратегія розвитку інноваційної спрямованості особистості дошкільного педагога, який володіє методологією нових підходів до дитинства, до специфіки соціалізації дітей дошкільного віку в сучасному соціумі, спроможного здійснювати педагогічний супровід соціалізації

дошкільників.

Сучасні наукові дослідження переконливо свідчать, що для системи вищої освіти пріоритетом стає підготовка фахівця, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. А орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах вищих навчальних закладів, оновлення змісту фахової підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реалізації [2, с. 33].

Якість підготовки спеціалістів в умовах сучасного вищого навчального закладу визначається низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме: вимогами Болонської угоди до якості освіти; атестаційними та акредитаційними вимогами; вимогами споживачів освітніх послуг; застосуванням систем менеджменту якості в галузі освіти; політикою держави у справі широкого запровадження ринкових механізмів в освіті; збільшуваними вимогами персоналу вищого навчального закладу до якості організації освітнього процесу [4, с. 124].

Професійна підготовка є процесом активного засвоєння студентами знань, умінь і навичок відповідного напрямку, а також це система різноманітних заходів, зорієнтованих на особистісний розвиток студента, де результатом виступає готовність до виконання своїх професійних обов'язків. «Для молоді навчання – її основний вид трудової діяльності, коли формується потреба оволодівати вміннями самостійно вдосконалювати і, як визначено стратегією освіти, робити це так, щоб було цікаво розвиватися далі відповідно до своїх потреб», – стверджував В. Кузь [3, с. 33]. На думку вченого, в умовах переорієнтації системи сучасної освіти саме на формування соціально адаптованої особистості, здатної не тільки тиражувати й копіювати здобуті знання, але творити й розвивати нові, – особистості, спроможної інтенсивно саморозвиватися, готової не тільки брати активну участь у житті суспільства, але й змінювати його, – цілком імовірно, що така система освіти може стати основою суспільства знання, яке перебуває ще на етапі становлення і розвитку [3, с. 34].

Отже, пріоритетним завданням закладу вищої освіти є підготовка майбутніх фахівців дошкільної галузі зі сформованим

цілісним уявленням про дитину як суб'єкт і об'єкт соціалізації, яка полягає в поступовому опануванні дитиною соціокультурних досягнень суспільства, у формуванні здатності усвідомлювати себе, навколишній світ і взаємодіяти із соціальними об'єктами, у результаті чого змінюється соціальний статус особистості та соціальна роль, створюється власний духовний світ та індивідуальність.

#### **Список використаних джерел:**

1. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. В. В. Бакуменко, К. Л. Крутій, Н. В. Погрібняк. 5-те вид., доп. і виправл. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2007. 356 с.
2. Корінна Г. О. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дошкільників. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Сер.: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2015. № 37. С. 80–83.
3. Кузь В. Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології. *Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України*. Київ: Педагогічна преса, 2011. № 2 (71). С. 28–35.
4. Сайко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сайко Наталія Олександрівна. Полтава, 2004. 268 с.

**Андрусенко Ірина,**  
*науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

## **ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХІДУ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Екологічна освіта стає пріоритетним завданням педагогічної теорії та практики. Це пов'язано зі складною ситуацією на нашій планеті: стрімким зростанням населення, а отже, проблемою його продовольчого забезпечення, забезпечення промисловості мінералами, проблемою енергетики і, звичайно, забрудненням навколишнього середовища – все це створює загрозу для існування життя на землі. Однією з найважливіших причин такого стану є екологічна неграмотність населення, неспроможність передбачити наслідки втручання в природу.

Із прийняттям Державного стандарту початкової освіти на екологічну освіту покладаються значні надії стосовно формування нової генерації людей із екологічно відповідним мисленням, високою екологічною культурою, екологоцентричним підходом до створення

умов для взаємин між людиною і природою. Визначені екологічні компетентності зумовили певні закономірності у формуванні в учнів початкових класів екологічно доцільного способу життя, вироблення екологічних умінь, що є складником природознавчої компетентності.

Таким чином, екологічне вміння слід розглядати як складне утворення, пов'язане з реалізацією способів взаємодії з природними об'єктами, спрямованих на їх дослідження, ощадливе використання, створення умов безпеки та збереження. Екологічні вміння учнів є надбанням особистості, яке може формуватися наскрізно засобами різних форм організації [1]. Однак зважаючи на прикладний характер таких умінь, найбільш сприятливими для реалізації цього процесу є інтегрований курс «Я досліджую світ» авторського колективу І. Андрусенко, Н. Котелянець, О. Агеєвої, в основу якого було покладено зміст природничої, здоров'язбережувальної, громадянської, соціальної, технологічної освітніх галузей та застосовано принцип інтеграції з метою всеосяжного розкриття взаємозв'язків і взаємозалежностей у природі.

Формування екологічних умінь учнів початкових класів постає цілеспрямованим систематичним процесом опанування теоретичним, практичним і аксіологічним компонентами [2].

Екологічні вміння є компонентом змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що передбачає багатокomпонентну вмотивовану систему дій учня, здійснюваних в теоретичному, практичному і аксіологічному аспектах. Екологічні вміння постають однією з основ готовності учня встановлювати оптимальні відносини з довкіллям.

Одним із важливих завдань реалізації екологічної компетентності стало розроблення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для учнів початкової школи, спрямованого на формування соціально активної позиції, прагнення діяти для збереження довкілля і досягнення стабільного розвитку суспільства, позитивного сприйняття майбутнього.

Навчальний зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ» спрямований на реалізацію компетентнісного підходу, а також сприятиме розвитку особистості учня, формуванню соціальних, громадянських, екологічних та здоров'язбережувальних моделей поведінки та особливий своєю динамічністю у використанні учителем у побудові навчального процесу.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» закладає основи природничої, технологічної, здоров'язбережувальної освіти, які дають змогу дітям здобути життєвий досвід, що ґрунтується на

сучасних досягненнях науки й техніки; створено умови для самовираження кожної дитини в її практичній творчій діяльності під час активного вивчення найпростіших законів створення предметного середовища з опануванням технології перетворення звичайних матеріалів.

Система вправ і завдань базується на практико-орієнтованій основі, характеризується багатофункціональністю, гнучкістю, різноманітністю, містить завдання різного рівня – від репродуктивного до творчого й органічно поєднує різні організаційні форми роботи (самостійно, в парах, в малих групах).

Особливо ефективні в початковій школі нестандартні інтегровані уроки – урок-гра, урок-казка, конкурси, що відображають ідеї екологічного освіти.

Проектна діяльність визначається як конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми. Відносно шкільного навчання використовується термін «навчальний проект» – дидактичний засіб, за допомогою якого учні долучаються до перетворювальної діяльності. участь школярів у навчальному проекті сприяє формуванню у них ціннісного ставлення до навчання, праці й спілкування, набуттю досвіду самостійного розв'язання проблем; забезпечує зв'язок між предметними галузями [3].

Виконання проектів, максимально пов'язане із життєвими ситуаціями, є найкращим засобом самостійної діяльності учнів початкової школи, який стимулює пізнавальний, емоційний розвиток, зацікавлення, дає змогу індивідуалізації та диференціації навчання, розвиває творче мислення, зміцнює пізнавальну мотивацію, інтегрує набуті раніше знання, формує дослідницькі вміння.

Найбільший діапазон узгоджених зв'язків змісту праці та екологічних умінь надає робота з вторинною сировиною зібраною власноруч, оновлення старих речей, виготовлення м'якої іграшки, носової хустинки, вирощування рослин. Трудові дії на всіх етапах формування екологічних умінь мають чітке екологічне вираження в зрозумілих для учнів початкових класів. Ці перспективи безпосередньо чуттєво сприймаються учнями, вони можуть осмислити їх і, вносячи зміни в характер таких практичних дій, впливати на них.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» має на меті формування в учнів екологічно активної позиції, прагнення діяти для збереження довкілля і досягнення стабільного розвитку суспільства, знань про

сталий спосіб життя, формуванні сталих, екологічно доцільних звичок, позитивного сприймання майбутнього.

**Список використаних джерел:**

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. Київ: Веселка, 1998. 334 с.
2. Ліннік О. О. Методика викладання освітньої галузі «Людина і світ». Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 248 с.
3. Онопрієнко О. Метод проєктів у початковій школі. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.

**Андрусик Олена,**  
*викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВЧИНКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ**

У науково-психологічному просторі вчинок можна розглядати в його актуальному та потенційному станах. Щоб визначити суть даних понять, слід уточнити передусім зміст термінів «потенціал», «потенційність».

Так, зокрема, поняття «потенція» – (від лат. *potentia* – сила) тлумачиться як можливість, внутрішньо притаманна сила, здатність до дії. Відтак, «потенційний» розглядається як можливий, здатний до дії; те, що відповідає можливості. Протилежним є поняття «актуальний». Потенційна енергія – це енергія спокою, недіюча енергія [3].

Як самостійне і самодостатнє, поняття «потенціал» не було представлене і у філософських дослідженнях, хоча підходи щодо змістового його визначення пропонували філософи різних епох (Арістотель, Н. Кузанський, Г. Сковорода, В. Соловйов, С. Франк та ін.).

Так, зокрема у філософії Арістотеля знаходимо семантичний поділ «буття» на «потенційне» і «актуальне», де, власне, становлення можливе лише як перехід від першого до другого – існуюче актуально виникає з існуючого потенціально під дією існуючого актуального. Тобто, згідно з позицією Арістотеля, матерія є чиста потенційність, а форма (ейдос) – активність (енергія чи ентелехія речі). На відміну від Арістотеля, мегарська школа ототожнювала «активність» і «потенційність», зазначаючи, що: «потенцією можна володіти тільки при акті, ...той, хто не буде дім в дійсності, не

володіє можливістю його будувати» [4].

Значення поняття «потенційність» у схоластиці приписувалось матерії як можливість перетворюватися у що-небудь. Сьогодні ж під потенційністю розуміють притаманну життєвій субстанції тенденцію, яка при відомих сприятливих умовах досягає своєї мети. Крім цього, дане поняття можна розглядати ще в іншому контексті. Так, на думку С. Л. Франка «потенційність» у своєму сутнісному визначенні збігається зі свободою. У найзагальнішому значенні свобода (як і потенційність) «є ознакою всього конкретного – реального, тому що містить у собі момент динамічності. Динамізм – це момент «діяння», «здійснення» чи «становлення» [2].

Логічно доходимо висновку, що поняття «потенційність» можна розглядати як «момент пасивного існування» – «динамічна сила невизначеності», так і як «формуючу силу, дієвий задум», іншими словами «буття приховує в своєму лоні невизначеність, яка має тенденцію породити дещо певне, розвинути у певність (визначеність). Саме це ми й називаємо потенційністю, силою».

Суть поняття вчинкового потенціалу особистості учня конкретизуємо визначенням його наступних структурних компонент:

– ситуаційна компонента («Я перебуваю в ситуації»), специфічними психологічними характеристиками якої розглядаються потенційна спроможність учня виокремити себе із середовища, потенційна спроможність учня відобразити зміст антагоністичних ознак ситуації, потенційна залежність – незалежність від ситуації (обставин);

– мотиваційна (спонукальна) компонента («Я хочу вчиняти»), яка інтерпретується як диспозиція, установка – готовність діяти певним чином за певних обставин (психологічна форма існування вчинкового потенціалу). У структурі вчинкового потенціалу дана компонента визначає, чого саме хочеться людині в цій ситуації, на що (на які цінності) буде зорієнтована, спрямована її активність.

– дієва (операційна) компонента («Я можу вчиняти») розглядається як потенційна спроможність учня віднайти найбільш ефективні й адекватні засоби, прийняти максимально творче рішення щодо ситуації, яка виникла, втілити намір в реальність.

– післядієва (рефлексивна) компонента («Я рефлексую») передбачає оцінку учнем вчиненого та його фіксацію в індивідуальному досвіді.

Потенціал учинкової активності розглядається як інтегральний показник морально-психологічного розвитку підростаючої



особистості та ефективності психолого-педагогічної системи шкільного виховання. Це положення визначає сутність теоретико-методологічного підходу [1].

Отже, вчинковий потенціал може з різною ефективністю відтворюватись і реалізовуватись в онтогенезі залежно від соціальної ситуації розвитку підростаючої особистості і її власної суб'єктної активності.

**Список використаних джерел:**

1. Гришук О. П. Оптимізація самоставлення особистості в умовах учбової діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 8. с. 19–25.
2. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. 2-е изд., испр. и перераб. СПб.: Питер, 2003. 512 с.; ил. (Серия «Практикум по психологии»).
3. Кириленко Т. С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід): Монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 100 с.
4. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА-М, 2000. 576 с.

**Байдюк Любов,**  
*викладач-стажист кафедри фахових методик та  
інноваційних технологій у початковій школі Уманського  
державного педагогічного університету імені Павла Тичини,  
Україна*

## **УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземних мов у контексті модернізації освітнього середовища ми розглядаємо як складний та суперечливий процес удосконалення всіх сторін професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, причому навчання як ключову категорію дидактики ми, слідом за С. Ніколаєвою, будемо розуміти як акт взаємодії того, хто навчає, з тим, кого навчають, з метою передачі одним і засвоєння іншим соціального досвіду [2, с. 15].

Схарактеризуємо умови формування майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземних мов у контексті модернізації освітнього середовища.

Умова 1. Опора у підготовці майбутніх учителів початкової

школи до діяльності з навчання іноземних мов на проектні технології.

З філософської точки зору діяльність – це форма існування людського суспільства; прояв активності суб'єкту, що виражається в доцільній зміні оточуючого середовища, а також перетворенням людини самої себе [5].

На нашу думку, цікавим є підхід німецького вчителя Л. Клинберга [1] до розуміння структури педагогічної діяльності, який акцентує увагу на її дидактичній спрямованості та виділяє три складові елементи: дидактичне проектування, організацію дидактичного процесу та дидактичний аналіз.

Таким чином, в структурі педагогічної діяльності в якості функціонального компоненту правомірним є виділення технологічного проектування, під яким ми розуміємо такий вид педагогічної діяльності, що дозволяє змодельовати студенту цілісне уявлення про майбутній навчальний процес. Проектуванню як особистісно-орієнтованій технологічній діяльності притаманна певна динаміка, зміна етапів, а тому цілком логічним є підходи деяких вчених до його компонентно-структурного аналізу.

Умова 2. Цілісний характер підготовки, що забезпечується включенням питань формування готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземних мов відповідно до основних форм організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Беручи до уваги особливості майбутньої професійної діяльності, пропонуємо використовувати під час підготовки вчителів іноземної мови початкової школи різновиди лекцій, розроблені О. Potochka [5]:

- the interactive lecture (викладач подає матеріал декілька хвилин, потім робить зупинку та ставить студентам запитання чи просить відтворити зміст щойно прослуханого, перевіряє його розуміння та пропонує передбачити наступний зміст лекції);

- the curran-style lecture (два студенти знаходяться по обидва боки від викладача, який читає лекцію; матеріал подається короткими викладами з інтервалами, для того щоб кожен із студентів повторив те, що він запам'ятав і зрозумів із повідомлення лектора);

- lecture key words (студентам дається час для того, щоб вони зрозуміли терміни з контексту та зафіксували відмінності між своїм розумінням та значенням термінів, поданим викладачем);

- the buzz-group lecture (лекційна група складається з 2–6 осіб,

які можуть змінювати зміст матеріалу, ставити запитання та коментувати прослухане, відбувається інтерактивний зв'язок викладача із аудиторією, що дає можливість зрозуміти рівень розуміння лекції та зацікавленості нею);

- participant mini-lecture (студенти і викладач на короткий час обмінюються ролями: перші виступають із тематичним виступом із наступним його обговоренням).

У сучасному освітньому середовищі панує тенденція переходу від переважно інформативних методів та прийомів навчання до активних зі зміщенням акценту від навчальної функції викладача на пізнавальну діяльність студента за найтіснішого зв'язку освіти та професійної практики.

Одним із таких активних методів навчання, що має ознаки навчальної (провідної) та професійної (майбутньої) діяльності є проведення практичного заняття у формі ділової гри. Організуючи процес підготовки майбутніх учителів початкових класів у ЗВО з метою формування в них готовності до навчання іноземних мов, застосування ділової гри покликане розв'язати низку завдань, а саме: розвиток у майбутніх учителів іноземних мов початкової школи професійного мислення, формування цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність у її розвитку, створення умов для виникнення та розвитку професійно-пізнавальної мотивації та професійного мислення, вдосконалення та подальший розвиток уже набутих знань і вмінь.

Умова 3. Реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студентів на основі співтворчості.

Відповідно до цієї умови включення студентів у спільний з викладачем навчально-пізнавальний процес здійснюється на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків, що забезпечує самоактуалізацію студентів за рахунок використання навчальних технологій.

Отже, студіювання психолого-педагогічної літератури засвідчило, що велику увагу приділено аналізу творчої діяльності педагогів у навчальному процесі. Вчені психологи в центр уваги ставлять питання про структуру творчості, про пізнавальну роль уяви, творчої активності [3], визначаючи характерною рисою педагогічної творчості формування особистості з стійкою спрямованістю на творчість, наявністю знань, умінь та навичок, завдяки яким створюється неповторний продукт діяльності [4].

Беручи до уваги все вище викладене необхідно зазначити, що

окреслений комплекс умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземних мов є необхідним та вимагає практичної перевірки в умовах педагогічного експерименту.

#### Список використаних джерел

1. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике. Педагогика. 1994. № 5. С. 104–109.
2. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. [для учителя]. Москва: Просвещение, 1993. С. 64.
3. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека: учеб. пособ. [для спецкурса]. Пермь: Знание, 1971. 120 с.
4. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. Посіб. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
5. Головатий М. Ф., Лукашевич М. П., Дмитренко Г. А. Управлінські аспекти соціальної роботи : курс лекцій. Київ: МАУП, 2004. 368 с.

**Перепелюк Тетяна,**  
*к. психол. н., доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*  
**Балан Інна,**  
*магістр Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЮНАЦТВА У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Соціалізація відбувається упродовж життя людини, при цьому традиційні форми соціалізації включають два види – первинну і вторинну. Первинна соціалізація відбувається з дитинства у межах родинних зв'язків, вторинна – у межах соціальних інститутів і соціальних контактів поза межами безпосереднього життєвого середовища людини [1, с. 222].

Соціальні мережі (СМ) стають потужним джерелом вторинної соціалізації людини: соціалізації не тільки в «мережевому» суспільстві, але у реальному середовищі, в якому живе людина. Наповнення СМ – це індикатор стану розвитку суспільства. СМ виступають як засіб інформаційних війн, маніпуляцій людьми, соціалізації, виховання дітей, підлітків і молоді. Під впливом «мережевого» суспільства змінюється стиль життя людей, зокрема з'являються нові канали отримання інформації, характер міжособистісного спілкування, зміст дозвілля, відбувається

інтенсивне набуття нових моделей взаємодії з середовищем. Безумовно, все це впливає на безперервний процес соціалізації молодшої людини.

Сучасний дослідник А. Данилов висловив думку, що соціалізацію особистості із врахуванням інтернет-факторів варто розглядати у двох вимірах. По-перше, це соціалізація у віртуальному кіберпросторі, коли суб'єкт засвоює норми та цінності, моделі поведінки у віртуальній реальності, інтегрується в сіть інтернет-спільноти. Показниками цього є рівень його комп'ютерної та інформаційної грамотності, знання правил і наявність навичок взаємодії в інтернет-просторі. По-друге, це соціалізація в реальному світі через віртуальний вимір. Інтернет є не тільки потужним агентом вторинної соціалізації, але й виграє конкуренцію в інститутів, які реалізують первинну соціалізацію. Цьому сприяє динаміка сучасного життя, криза традиційних інститутів і цінностей: зазвичай Інтернет соціалізує більшою мірою, аніж агенти реальної соціалізації [2, с. 4].

Очевидно, що будь-яка діяльність спрямована на задоволення потреб. Дослідження «Фонду розвитку Інтернет» дозволило визначити певне коло потреб, які школярі задовольняють за допомогою соціальних мереж та Інтернету, а саме:

- потреба у самостійності (у процесі соціалізації ця потреба припускає, в першу чергу, прагнення до незалежності від батьків);
- потреба у самореалізації та визнанні (зазвичай підліткам вкрай необхідно відчувати себе особливими та необхідними);
- потреба у пізнанні та визнанні (молоді люди хочуть відчувати себе важливою частинкою певної групи і суспільства загалом);
- задоволення соціальної потреби у спілкуванні, у приналежності до групи за інтересами, в любові;
- потреба у володінні (юнак має на меті бути обізнаним з усіма подіями, що відбуваються навколо нього);
- пізнавальна потреба (володіння новими знаннями сприяє досягненню визнання з боку однолітків і самореалізації);
- у результаті використання соціальних мереж виникає відчуття повного контролю і володіння ситуацією, що задовольняє потребу в безпеці – одну з базових у системі потреб людини [3].

Завдяки соціальним мережам молодь проявляє власну індивідуальність. Тільки вже не стандартними способами, закладеними процесом перетворення від індивіда до сталої особистості, а завдяки комп'ютерним технологіям.

Отже, соціальні мережі мають можливість існувати, але потрібно раціонально використовувати час, проведений у мережі Інтернет, але надавати перевагу звичним способам спілкування, які позитивно впливають на особистість. І тому, хочеться порадити батькам: залучайте дитину до реального світу, учіть спілкуватися з іншими дітьми. Підберіть спільно з дитиною гурток чи секцію, де багато однолітків – нехай «жива» розмова і «живі» друзі стануть кращими співрозмовниками, ніж віртуальні [4, с. 19].

#### **Список використаних джерел:**

1. Соціологія: підручник / За ред. В. Г. Городяненка. 3-тє вид., переробл. і доп. Київ: ВЦ «Академія», 2008. 544 с.
2. Іванов М. Психологічні аспекти негативного впливу ігрової комп'ютерної залежності на особистість людини. URL: <http://flogiston.ru/projects/articles/gameaddict2.shtml>
3. Шляпников В. «Я не понаслышке знаю, что такое кибербуллинг и грумминг». Дети в информационном обществе. Москва, 2014, № 15. URL: <http://detionline.com/assets/files/journal/15/tendencii.pdf>
4. Вакуліч Т. М. Інтернет-залежність як новий вид адитивної поведінки. Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія № 12. Психологія / За ред. Долинської Л. В. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. Вип.7(31). С. 22.

**Барановська Олена,**

*к. пед. н., старший науковий співробітник відділу дидактики  
Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

## **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ПСИХОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ**

Зміна соціально-економічної ситуації в країні зумовила започаткування інноваційних перетворень в освіті, які спрямовуються як на інтеграцію змісту навчання, так і на реалізацію комплексу педагогічних технологій за різними спрямуваннями. Дослідження педагогічних технологій в профільній школі є надзвичайно перспективним та пов'язане з багатьма напрямками досліджень: гуманітаризацією, гуманізацією, фундаменталізацією, інтеграцією навчання, багатьма дослідженнями у напрямку педагогічних інновацій, прикладними науковими дослідженнями.

Виходячи з аналізу педагогічної, психологічної, методичної літератури, ми дійшли до висновку, що невирішеною частиною означеної проблеми можна вважати виокремлення психодидактичних

аспектів реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням, їхніх ключових тенденцій.

Проблемами гуманізації, гуманітаризації, інтеграції, прогнозування, профілізації, фундаменталізації, змісту і технологій загальної середньої освіти наразі займається ряд українських науковців, зокрема, О. Барановська, Л. Березівська, С. Бондар, М. Бурда, Г. Васьківська, М. Головка, С. Гончаренко, К. Гораш, Л. Даниленко, Ю. Дорошенко, І. Єрмаков, Ю. Жук, Т. Засекіна, В. Ільченко, В. Кизенко, О. Корсакова, С. Косянчук, О. Кравчук, В. Кремень, В. Кушнір, Л. Липова, Ю. Мальований, О. Ляшенко, О. Мариновська, І. Осадченко, В. Паламарчук, О. Пехота, В. Піддячий, О. Савченко, А. Самодрин, О. Топузов, С. Трубачева, О. Черноус, та ін. [1–6]. Тож актуальним напрямком дослідження ми вважаємо виокремлення та деталізування сучасних тенденцій реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням, розгляд їх у психодидактичному аспекті.

Аналіз опрацьованої літератури дозволив зробити висновок, що основою для успішного функціонування в профільній школі комплексу педагогічних технологій за гуманітарним спрямуванням мають бути сучасні тенденції та принципи реалізації педагогічних технологій профільного навчання. У цьому контексті проаналізовано державні документи з досліджуваної проблеми: Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, чинні навчальні програми, підручники і посібники за філологічним спрямуванням. Проаналізувавши комплекс тенденцій, що існують в сучасній дидактиці, ми виокремили базові, які стосуються саме педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням.

Першою ключовою тенденцією реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням ми виділяємо тенденцію гуманітаризації освіти. Гуманітаризацію освіти розглядають, насамперед, як засіб гуманізації освіти, спосіб становлення індивідуального самовизначення особистості, розвитку її самосвідомості, самоосвіти для подальшої самореалізації в особистісному і професійному планах. Згодом поняття визначалося як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на присвоєння

особистістю загально значущих цінностей кожної з них (О. Барановська) [1; 2; 3; 6]. Цей напрямок є основним у психодидактичному контексті, бо поняття «психодидактика» тлумачиться як міждисциплінарна галузь психолого-педагогічних наук, що вивчає умови підвищення ефективності (продуктивності) процесу навчання шляхом максимального врахування особливостей психічних явищ у діяльності учнів і педагогів (І. Осадченко) [5].

Другою тенденцією є тенденція інтеграції навчання, яка включає використання інтегрованого підходу у вивченні предметів гуманітарного циклу, впровадження міждисциплінарних зв'язків гуманітарних та природничих предметів у навчальний процес закладів загальної середньої освіти. Ключовим моментом є створення компаративних курсів з літератури, наявність культурологічної складової у змісті природничих предметів, а результатом застосування міжпредметних зв'язків має бути міжпредметна компетентність. Важливим аспектом у психодидактичному контексті ми вважаємо те, що міжпредметна інтеграція у навчальному процесі є дуже ефективною і вирішує великий комплекс проблем: від суто навчальних до психологічних [1–6].

Третьою тенденцією реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням ми виділяємо багаторівневий варіативний підхід до змісту освіти та педагогічних технологій. У нашому дослідженні зроблено акценти на тому, що нагальною проблемою є постійне оновлення змісту основних предметів (особливо гуманітарних) в інформаційному просторі. Вплив психодидактичних принципів, насамперед, обумовлюється демократичним підходом як до змісту деяких курсів, які мають постійно оновлюватися, так і до застосування різноманітних педагогічних технологій, їхньої варіативності та направленість на поліпшення стосунків в сучасному навчальному процесі [1–4; 6].

Отже, розгляд ключових тенденцій реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням у психодидактичному контексті дозволив виокремити основні аспекти, які дають можливість ефективно адаптувати їх до вимог профільного навчання, зокрема, забезпечення їхньої гуманітаризації, варіативності та реалізації інтегрованого підходу. Прогнозується, що технології профільного навчання будуть вивчатися, адаптуватися до змінюваної реальності та сприятимуть розвитку в учнів навичок самоаналізу, самооцінки, самоосвіти та самоконтролю.



### Список використаних джерел

1. Барановська О. В. Конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції [Designing the content of profile education based on intersubject integration]. Дидактика: теорія і практика: зб. наук. Праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 32–36.
2. Барановська О. В. Форми навчання в профільній школі. *Біологія і хімія в школі*. 2007. № 4. С. 38–41.
3. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія / авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.; за наук. ред. В. І. Кизенка. Педагогічна думка, 2012. 216 с.
4. Кизенко В. Технологічний підхід до реалізації профільного навчання: психодидактичний ракурс // *FOLIA COMENIANA*: Вісник Польсько-української науководослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. Умань. 2017. С. 42–45.
5. Осадченко І. І. Сутність поняття «педагогічна технологія» з точки зору сучасних методологічних підходів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. та інші. Умань. 2010. Вип. 33. С. 94–99.
6. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект: кол. Монографія / авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська, та інші.; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ. 2018. 260 с.

**Бібік Надія,**

*головний науковий співробітник відділу початкової освіти,  
доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України*

## **ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ / ЗАНЯТТЯ**

Модернізація організаційних форм уроку на засадах компетентнісного підходу націлює вчителя на результати освітньої діяльності, тобто інструментальні (процесуальні) рішення мають бути спрямовані на досягнення прогнозованих результатів.

Пошуки ознак цікавого і результативного, тобто компетентнісно орієнтованого уроку, нерідко мають протилежні тенденції. Так, опитування вчителів показує, що, на думку багатьох, привабливий для учня урок не повинен бути регламентованим: це вільне спілкування учня з учителем, необмежене і нескуте. Однак навчально-виховний процес у початкових класах має виконувати свої специфічні функції першого ступеня шкільного навчання. Це вимагає врахування особливостей уроку як основної форми навчання, результатом якого має стати формування якостей, що визначають уміння дітей вчитись: організованість, зібраність, наполегливість, відповідальність.

Водночас побудова уроку з позицій системно-діяльнісного підходу передбачає динамічність, гнучкість його структури, можливість швидкого реагування в різних навчальних ситуаціях.

Структура таких уроків характеризується нетрафаретним співвідношенням фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи на уроці, вона відходить від стандартних частин, пізнання учнів рухається в напрямку постійного переплетення нових знань з раніше засвоєними. Помічено: урок шаблонний, одноманітний не тільки послаблює, але й руйнує пізнавальну активність учнів. Однак перебільшення ролі елементів зацікавлення на уроці може призвести до втрати його цілеспрямованості.

Кожен етап уроку, як в ансамблі, має свої виразні ознаки, і водночас, націлений на спільний результат.

На основі аналізу хроноструктури уроків у практиці роботи вчителів початкових класів виявлено залежність розподілу часу на уроці від педагогічної майстерності й досвіду роботи. З'ясувалося, що в значній кількості вчителів на уроці простежується неузгодженість темпу й ритму між роботою вчителя й учнів: учитель відчуває дефіцит часу, інструкції до завдань часто запізнілі, ступінь насиченості діяльності й спілкування дітей невисока. Вони стомлюються від нечіткості, стихійності уроку і «випадають» із навчальних ситуацій. Суб'єктивно такі уроки сприймаються учнями як тривалі й нудні.

В іншій частині вчителів уроки гранично насичені, об'єктивно організовані й чіткі. Але вчитель найчастіше звертається до директивних суджень і дій, що перетворює учнів у механічних, хоч і активних учасників навчального процесу. Урок ними переживається не як власна потреба, а як ззовні дана дія, як необхідність виконання формальних вимог.

І, нарешті, третя група – досвідчених творчих учителів. За хроноструктурою уроку їх можна схарактеризувати як представників випереджувального стилю. Їхня діяльність – гуманістично перетворювальна, що передбачає високу актуальність та інформаційну місткість реалізації цілей. Діяльність учнів ритмічна, здійснюється у відповідному до їхньої підготовки темпі. На такому уроці учень живе справжнім, а не вимушеним життям. Він безперервно зайнятий; виконує те, що для нього цінне, значуще, зважає на перспективу. Завдяки актуальності переживань у дитини складається багатий індивідуальний досвід діяльності й стосунків,

утворюються ціннісні настанови, потреби, інтереси.

Таким чином, часовий цикл взаємодії вчителя й учня на уроці, результатом якого має стати компетентність у певній сфері, містить такі структурні елементи: постановку інформаційно місткої й актуальної для учня мети; створення настанови на її реалізацію; план досягнення мети; засоби організації діяльності й стосунків, їх коригування з урахуванням індивідуального досвіду учнів; оцінку й самооцінку результатів.

Відобразимо таку структуру в табличному варіанті (Таблиця 1, с. 22).

Конкретизуємо методичний зміст виділених етапів.

Кожен урок передбачає передусім варіант постановки мети. Учитель може її розширити або конкретизувати. Важливо, щоб мета була реалістичною, яка б спрямовувала учнів на досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату.

Компетентнісно орієнтоване спрямування освіти істотно змінює розуміння феномену цілі. Вона перестає мати форму стандарту освіченості або поведінки. Афективні цілі (співчувати, оцінювати), на відміну від когнітивних (знати, вміти), важко піддаються об'єктивізації. Їх розробка і вербалізація становлять значні труднощі для практика.

*Таблиця 1*

**Дидактична структура компетентнісно орієнтованого уроку**

Етап	Вимоги	Засоби
Ціле-покладання	Мета розробляється у співвідношенні з обов'язковими результатами навчання, які піддаються вимірюванню	Вербалізація мети, настанови на важливість очікуваних результатів
Планування діяльності	Виявлення наявного життєвого досвіду учнів з навчальних тем	Спільне з учнями обговорення способів досягнення результатів. Обговорення дій, розподіл ролей, стимулювання участі кожного в спільній роботі
Технологічний	Вибір методів і форм, які відповідають цілям уроку	Групові форми діяльності; пробуючі дії; зміни ролей, їх випробування в зімітованих

		життєвих ситуаціях
Контрольно-оцінювальний	Створення ситуацій успіху	Рефлексивні вправи; Коригуючі дії, заохочення

Мета, яка нав'язана зовні і не сприйнята дитиною, наділена меншою мотиваційною силою, і молодший школяр швидко втрачає її.

Тому важливо після постановки мети передбачити етап її опрацювання. Зокрема, учні міркують про значення поставленої мети (навіщо; для чого потрібно); визначають способи досягнення мети (як; яким способом); передбачають можливі труднощі в її досягненні.

Після такої роботи логічним буде завершальний етап, коли учні співвіднесуть мету з результатом, встановлять їх відповідність.

Як з'ясувалось у процесі спостережень, типовим недоліком у проведенні уроків є зловживання словесними методами, коли ефект засвоєння змісту пов'язується із добрим розтлумаченням норми. За такого розуміння пріоритетним стає слово. А має бути «менше вчителя» – «більше учня!» Діалог – це зверненість до іншого, жива взаємодія, яка породжує партнерські стосунки.

Для вчителя важливим стає вміння розподіляти активність – свою власну і учнів шляхом розгортання різних видів діалогічних форм.

Домінуюча ж позиція вчителя знижує навчально-виховний ефект, не залишає часу на обдумування, нав'язує учням свою точку зору, ігнорує активність учня.

Натомість і зміст, і методи його опрацювання мають актуалізувати рефлексивні шари свідомості учня, спрямувати кожного прагнути більшого: більше знати, читати, уміти.

Сучасні дослідження вказують на особливості ритму й коливань усіх психічних процесів, які позначаються на працездатності учнів, потребують переключень інтенсивної розумової діяльності на розумово-м'язові процеси, на розрядку інтелектуального напруження, надання переваги емоційно-комунікативним діям. Крім того, досвідчений вчитель зважатиме на пізнавальне реагування учнів, добиратиме засоби підтримки пізнавальних інтересів.

Тривалі спостереження уроків, їх поелементний аналіз, зіставлення засобів впливу на пізнавальні орієнтації і реакції учнів дозволили з'ясувати: **найбільша пізнавальна активність** учнів спостерігається в ситуаціях безпосереднього спілкування з об'єктами

навколишнього світу, практичних дій з предметами, використання життєвого досвіду дітей; у разі варіативності та незвичайності методів діяльності.

Пізнавальна активність молодших школярів **знижується** одноманітністю процесуальних характеристик навчання (особливо, якщо тривало використовуються методи слухового сприймання— бесіда, розповідь, опитування); перенасичення процесу емоційними, розважальними прийомами; неадекватністю рівня трудності пізнавального завдання можливостям учнів тощо.

Помічено: **стимулами** дитячої активності на уроці є: успіх, заохочення, можливість продемонструвати знання, життєвий досвід; мати престижну роль у грі, у спілкуванні; ситуації проведення дослідів, можливість маніпулювати предметами, діяти з ними.

Тому стратегія педагогічного впливу в координатах компетентнісного підходу передбачає збагачення формули: «засвоїти і активно відтворити» за рахунок створення умов для життєтворчості дитини, забезпечення її індивідуальності в спілкуванні, культивування вибору свободи у прийнятті рішень.

Скажімо, компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як функціонують проблеми у житті і передбачають відповідне застосування на практиці. Зокрема, виправдовує себе розгляд світу і його подій з різних точок зору, з різних ролевих позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; історика; учня; вчителя; директора та ін.

Постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ людей, вчинків, поведінки, дозволяє їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій.

Важливо всіляко заохочувати звернення учня до власного «Я», до використання життєвого досвіду, до проб, подолання труднощів, творення нового знання.

Таким чином, в методиці компетентнісно орієнтованого уроку/заняття мають бути зреалізовано умови і ситуації, які зумовили б потребу учня застосовувати одержані програмові знання, уміння в соціальній практиці.

#### Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. І. Компетентність у навчанні. Український педагогічний енциклопедичний словник. Волинські обереги. 2011. С. 231
2. Савченко О. Я. Ключові компетентності–інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8–9. С. 4–8.
3. Скворцова С., Онопрієнко О. Урок математики в початковій школі: мета, завдання, структура. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 4–9.
4. Яніцка-Панек Т. Сучасна реформа системи освіти в Польщі. *Початкова школа*. 2017. № 5. С. 42–46.

**Васьківська Галина,**

*доктор педагогічних наук, професор, зав. відділу дидактики  
Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

### **ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ МЕТАКУРСУ «ЛЮДИНОЗНАВСТВО»**

Унікальність феномена людини як суб'єкта і об'єкта дослідження полягає у її неподільності, що базована на єдності законів природи і суспільства. Саме тому при вивченні людини перетинаються інтереси гуманітарних і природничих наук. Це вкотре підтверджує думку про необхідність вивчення людини саме за допомогою системного підходу, який формує істинне і цілісне уявлення про людину, що передбачає розвиток метабачення світу і себе (не випадково кажуть «піднятися над собою», «поглянути на ситуації зверху» тощо). Такий спосіб існування і розвитку особистості пов'язаний з розвитком рефлексії як шляху побудови морального людського життя на новій свідомій основі з пошуками відповідей на одвічні питання.

Вивчення людини як біопсихосоціокультурної особистості є досить складним, водночас важливим завданням. Наші дослідження показали [2], що саме учні старшої школи можуть узагальнювати і систематизувати знання з різних галузей наук. Для формування метазнань про людину нами було розроблено курс «Людинознавство», і відповідний посібник. Посібник «Людинознавство» [1] містить 45 тем (51 год), які об'єднані у вісім розділів. Перші два присвячено питанням виникнення і розвитку людини як частини природи, людини як представника біологічного виду. Погляди на генетику, здоров'я і довголіття викладено у третьому розділі. Передбачено, що за використання рефлексійно-пізнавальної технології навчальна інформація викликати рефлексію,

розвиватиме гіпотетичне й образне мислення учнів.

Головні принципи, за якими сконструйовано посібник, – зацікавлювати, спонукати мислити, рефлексувати, обмінюватися досвідом, залучати до колективної праці і співпраці з учителями-предметниками.

Виправданим, на нашу думку, може бути принцип колективного (разом з колегами або навіть з учнями) складання навчального плану з курсу для кожного класу окремо (навіть на паралелях), адже матеріал посібника змістовний і корисний, практикоорієнтований, зі значним інтерактивним потенціалом. Кількість передбачених годин з тем також не є догмою. Деякі теми можна об'єднати, бо учні одного класу можуть на них дещо краще розумітися, інші теми розширити і доповнити. Назви тем, допоміжні елементи (влучні вирази, ключові слова), малюнки, таблиці, афоризми, ключові текстові блоки винесено в електронний варіант посібника.

Останнім часом усе більше уваги приділяється ситуаційному навчанню [3], в основі якого лежить діяльність здобувачів освіти за активного і самостійного пізнання. Результати апробації навчального посібника «Людинознавство» засвідчили, що метакурс зацікавлює не тільки учнів, а й учителів. Зміст сконструйованого посібника з «Людинознавства» використовувався для моделювання життєвих ситуацій на уроках з різних предметів, адже ця навчальна книга містить посильні для засвоєння знання з основ психології особистості, психології розвитку груп, соціальної психології тощо.

Наприклад, у процесі вивчення української літератури проблеми, порушені у творах, учні розв'язували, спираючись на знання, здобуті під час засвоєння змісту курсу «Людинознавства». Відтак, вивчаючи роман Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», проблему, відбиту в назві твору, вчителі взяли за основу моделювання подібних життєвих ситуацій і розробили завдання-задачі за таким алгоритмом: а) визначити (обрати, сформулювати), що маємо (наприклад, 1. «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» або 2. «Диму без вогню не буває?» чи 3. «Яке їхало, таке й здибало?»); б) визначити: джерело проблеми; об'єктивні і суб'єктивні умови виникнення проблеми; в) знайти: сприятливе середовище для переростання проблеми у конфлікт; чинники нейтралізації проблеми (конфлікту); г) запропонувати розв'язки; д) підсумувати свою роботу (у формі есе), відповідаючи на запитання: (1) чи посприяло моделювання і розв'язання життєвих ситуацій кращому розумінню

людських стосунків, розкриттю характерів героїв, їхньої поведінки у конкретних ситуаціях; (2) на які цінності ви звернули особливу увагу, чи є серед них такі, що раніше залишалися без уваги; (3) чи почерпнули ви нові знання про людину, працюючи над розв'язанням цього завдання-задачі.

За таким самим зразком розглядалися суперечливість у характері, поведінці героїв літературних творів вітчизняних і зарубіжних авторів.

Отже, за результатами апробації навчального посібника «Людинознавство» ми переконалися, що зміст відповідного метакурсу має містити проблемно-рефлексійні ситуації, а також інформацію, яка може стати основою для створення учителем таких ситуацій на уроці з метою збудження навчальної рефлексії (активної діяльності) учнів.

Водночас ми з'ясували, що за деякими аспектами засоби сконструйованого змісту «Людинознавства» можуть залишитися нереалізованими. За таких утруднень ми радили творчо співпрацювати зі шкільними психологами, соціальними педагогами і медичними працівниками, залучати до реалізації метакурсу сторонніх фахівців – юристів, економістів, менеджерів. За їх участі проводилися бінарні уроки. Завдяки такому комплексному підходу освітня діяльність набуде цілісності і сприятиме усвідомленню старшокласниками потреби пізнавати закономірності життя і розвитку людини, функціонування соціуму як системи тощо.

#### **Список використаних джерел:**

1. Васьківська Г. О. *Людинознавство. Для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів* : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 256 с.
2. Васьківська Г. О. *Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика* : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.
3. Осадченко І. І. *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи* : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 414 с.

**Васьківська Олена,**

*к. пед. н., доцент кафедри журналістики, реклами і зв'язків з громадськістю факультету міжнародних відносин  
Національного авіаційного університету, Україна*

## **УМІННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ**

Процеси глобалізації суспільств, інтеграції науки, економіки, модернізація освітньої галузі детермінують комунікативну



парадигму, за якої формуються особистісні якості, розвиваються індивідуальні особливості, виховуються ціннісні орієнтації молодшої людини. Зважаючи на стратегічні цілі оновлення освіти, на її мету і завдання, визначені Законом України «Про загальну середню освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, іншими чинними документами, у закладах загальної середньої освіти мають створюватися сприятливі умови розвитку індивідуальних особливостей учнів задля подальшого успішного розв'язання ними проблем своєї життєдіяльності і життєтворчості.

Діалог, будучи основною формою соціальної комунікації, створює необхідні умови для вироблення в людей уміння самостійно мислити, чітко висловлювати свою думку, відстоювати власні переконання, доводити свою позицію. Діалогічні взаємини є універсальними. Вони проходять крізь людське мислення, стосунки, пронизують життя людини. Проблема діалогу у той чи інший спосіб є актуальною у різних культурах на всіх етапах людського розвитку. Вступають у діалог, спілкуються між собою люди, що мають наміри досягти певних цілей. Від їхніх намірів залежить яким буде діалог – чи це буде мирна бесіда, чи суперечка, чи гостра полеміка.

Створення власного мовлення розглядається сучасною дидактикою і методикою як основна умова формування у здобувачів освіти культури мовлення і міжособистісної комунікації. Щоб оволодіти умінням діалогічного спілкування, не досить навчитися запитувати і відповідати, для цього потрібні специфічні вміння.

Оскільки діалогічне мовлення розвивається в процесі спілкування двох або більше партнерів, то мовна поведінка одного зі співрозмовників у діалозі залежить від реакції іншого, бо кожний з партнерів переслідує свою мету в діалогічному спілкуванні. Відтак особливістю навчального діалогічного спілкування є те, що воно має бути завчасно підготовлене викладачем, передбачати вільне спілкування студентів. За такого спілкування студенти розвивають уміння діагностувати цілі і наміри співрозмовника за його мовними конструкціями, інтонацією, паузами, за невербальним супроводом (мімікою, жестами) виголошеного. Форми спілкування можуть бути найрізноманітнішими, однак у педагогічній практиці найчастіше навчання діалогічного мовлення зводиться лише до вправ на «запитання – відповідь», де окремі діалогічні єдності не завжди логічно взаємопов'язані. Відтак завдання викладача – знайти шляхи навчання діалогу, наближеного до діалогу природного – вільного.

Перед педагогом також постає необхідність створити умови, які сприятимуть формуванню у здобувачів освіти уміння толерантного діалогічного спілкування.

Удосконалення діалогічних умінь здобувачів освіти передусім залежить від педагогічних технологій, які педагог використовує під час освітнього процесу [3]. Викладач активно залучаючи студента до пошуку нової інформації, мотивує його до прояву ініціативи і самостійності. Для студентів, які є суб'єктами освітнього процесу, важливо вміти правильно висловлювати свої думки, долати сором'язливість, оцінювати ситуацію спілкування, вміти вдаватися до нестандартних рішень, творчо мислити [1, с. 55].

Діалогічне мовлення, полілог – ефективний засіб розвитку ціннісно-сислової сфери особистості студента, а також їхнього професійного становлення. Для того щоб розвивати у студентів уміння спілкування, перед педагогом, щонайперше, постає необхідність у створенні умов, які сприяли б формуванню у здобувачів освіти комунікативної компетентності.

Без належних умінь і навичок діалогічного спілкування на ефективність трансакцій годі чекати, адже «процес комунікації утруднюється, якщо носій мови є лінгвістично некомпетентним (не вміє створювати граматично вправні мовні конструкції, не має навичок спілкування), з іншого боку, якщо не володіє навичками стратегічної діалогічної (універсальна складова спілкування) взаємодії [2, с. 9]».

Визнання діалогу як найбільшої цінності у цивілізованому світі, як важливого чинника, завдяки якому люди вдосконалюються, стають духовно розвиненішими, наразі, є актуальним як ніколи. Діалог, з одного боку, позбавляє людину відчуття самотності, а з іншого – дає змогу знайти точки дотику з іншими людьми, віднайти в них часточку себе.

Отже, важливе завдання підготовки студентів до професійної діяльності полягає в тому, щоб навчити їх діяти в нестандартних ситуаціях, бачити суперечливість різних життєвих фактів, сперечатися, доводити, відстоювати власну позицію, формулювати проблеми, шукати нестандартні розв'язання їх. Реалізація цього завдання можлива в процесі удосконалення умінь діалогічного спілкування студентів як важливого чинника професійного становлення.

#### Список використаних джерел

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

2. Косянчук С. В. Чи справді риторика так потрібна старшокласникам? *Вивчаємо українську мову і літературу*. 2010. № 34. С. 7–14.

3. Осадченко І. І. Психодидактична готовність викладачів до застосування у ВНЗ креативних технологій навчання. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка*. 2017. Вип. 8. С. 111–120. (Серія : Педагогіка).

**Вахоцька Ірина,**

*к. психол. наук., доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У сучасних умовах розбудови громадянського суспільства в Україні, євроінтеграційних прагненнях, різноманітних глобальних викликів, особливо важливим залишається роль освіти як соціального інституту, головного чинника цивілізаційного, технологічного, культурного розвитку суспільства.

Важливість освітньої місії підтверджується актуальними проблемами соціуму щодо формування конкурентоспроможної, соціально успішної особистості. Реалізація такого завдання забезпечується різноманітністю форм, напрямів, організаційних рівнів освітньо-виховної, розвивальної та соціалізуючої діяльності, що дає підстави розглядати позашкільну освіту України як цілісну, структуровану, освітньо-виховну систему.

Особливе місце в системі позашкільної освіти належить позашкільним навчальним закладам.

Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, зростання рівня володіння комп'ютерною технікою суб'єктів освітнього процесу, відкритість освітніх систем, популярність електронних освітніх ресурсів та віртуалізація навчальної діяльності, потреба в інформаційній взаємодії й контактах соціального партнерства, перехід до нової, активної форми фіксації процесу та результатів навчально-виховної діяльності актуалізували проблему формування й розвитку інформаційно-освітнього середовища закладу освіти.

У контексті модернізації змісту позашкільної освіти важливо ураховувати загальні тенденції, що стимулюють корекцію інформаційного, управлінського, методичного та дидактичного забезпечення освітньої діяльності сучасних позашкільних навчальних закладів із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Теоретичне обґрунтування організаційних,

технологічних, психолого-педагогічних умов ефективного функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу дозволить суб'єктам регіональної системи позашкільної освіти змодельовати і створити оптимальну модель такого середовища, інтегруватися в єдине інформаційно-освітнє середовище Київщини та держави, досягти якості та доступності освітніх послуг в умовах інформатизації, реформування системи освіти й суспільних викликів.

У наукових працях В. Бикова, Р. Гуревича, М. Кадемії, С. Литвинової, М. Смульсон презентовано інформаційно-освітнє середовище як освітню систему, що забезпечує відкритість, варіативність, індивідуалізацію навчання, його адаптацію до здібностей, можливостей, інтересів суб'єктів педагогічної взаємодії, розвиток їхньої самостійності та творчості, доступ до нових джерел навчальної інформації, мотивацію самоосвітньої діяльності, формування інформаційної компетентності тощо. Названі дослідження традиційно стосуються функціонування освітніх середовищ вищих і загальноосвітніх навчальних закладів, у той час як проблема формування інформаційно-освітнього середовища позашкільних навчальних закладів не висвітлена у психолого-педагогічній літературі та потребує ретельного вивчення.

Наявність гострих протиріч між реальним станом розвитку позашкільної освіти (суспільною значимістю, багаторічним досвідом, результативністю функціонування) і хаотичними процесами її реформування й фінансування, варіативність освітніх послуг в умовах жорсткої конкуренції, складність вибору напрямів творчого розвитку дітей сучасними батьками, інформатизація системи освіти мотивує позашкільні навчальні заклади до формування власного інформаційно-освітнього середовища та його інтеграції в єдиний інформаційний простір. Багатофункціональний веб-сайт (портал), електронні портфоліо педагогічних працівників і вихованців гуртків, тематичні медіатеки та електронні бібліотеки, дистанційні навчальні курси для вихованців тощо стають невід'ємною складовою структури й функціонування кожного позашкільного навчального закладу, дієвим механізмом фронтунання ринку освітніх послуг, задоволення запитів і потреб його споживачів, гарантією позитивного іміджу та конкурентоспроможності.

Поняття «інформаційно-освітнє середовище» по-різному тлумачиться в сучасній психолого-педагогічній науці, що демонструє

ємкість його сутності та альтернативність поглядів дослідників. На думку вчених, інформаційно-освітнє середовище – це: системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, яке нерозривно пов'язане з людиною як суб'єктом освітнього процесу (О. Ільченко) [5]; організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, оброблення, передавання інформації, що забезпечують оперативний доступ до інформації і здійснення освітніх наукових комунікацій (О. Соколова) [3]; система, у якій на інформаційному рівні задіяні та пов'язані між собою всі учасники освітнього процесу: адміністрація закладу – педагоги – учні – батьки (О. Кравчина) [5].

В. Ясвін вважає, що інформаційно-освітнє середовище ґрунтується на інтеграції інформації (на традиційних і електронних носіях), комп'ютерно-телекомунікаційних технологій взаємодії, віртуальних бібліотек, розподілених баз даних, навчально-методичних комплексів і розширеного апарату дидактики [4]. Інформаційно-освітнє середовище постійно розвивається, уможливорює реалізацію нових раціональних підходів, застосування інноваційних форм і методів навчання (В. Биков, В. Кухаренко) [1]; забезпечує сприятливі умови для особистісного та професійного розвитку активної, творчої, компетентної особистості, здатної до рефлексії, розв'язання різноманітних проблем (навчальних, дослідницьких, побутових), створення нових знань, ефективного визначення своєї життєвої позиції (А. Кудін, Н. Морзе, О. Спірін) [3; 7].

Теоретики і практики сучасної психолого-педагогічної науки єдині в тому, що *інформаційно-освітнє середовище (ІОС)* – це цілісна система, яка складається із сукупності підсистем, що функціонують і забезпечують педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів (насамперед – інформаційно-комунікаційних технологій) [1; 3].

*Мета* інформаційно-освітнього середовища позашкільного навчального закладу – формування інтелектуально та творчої розвиненої особистості (керівника, педагога, вихованця), яка володіє високим рівнем розвитку інформаційної компетентності та функціонально готова до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській, методичній, навчальній, виховній, дозвіллевій, самоосвітній діяльності.

Отже, інформаційно-освітнє середовище сучасного позашкільного навчального закладу має забезпечити:

- створення та поширення електронних навчальних матеріалів – навчальних програм, навчальних (навчально-методичних) посібників, методичних рекомендацій тощо, які мають суттєві переваги порівняно з паперовими аналогами (можливість більш оперативного оновлення даних, доступність, невисока вартість, можливість додавати мультимедійні компоненти та інше);

- розвиток персоніфікованого комп'ютерно-інтегрованого навчального середовища, у якому б забезпечувалося гнучке налаштування сервісів і технологій відповідно до індивідуальних потреб учасників навчально-виховного процесу (розроблення та застосування дистанційних навчальних курсів, електронних засобів навчального призначення);

- створення й підтримування відповідних платформ, мереж, сервісів, які дозволили б педагогічним працівникам обмінюватися позитивним досвідом, авторськими напрацюваннями з вітчизняними й зарубіжними колегами, що сприятиме підвищенню якості навчання та виховання (використання хмарних сервісів і соціальних мереж з метою освітньої взаємодії та партнерства);

- забезпечення прозорості й відкритості даних про функціонування позашкільного навчального закладу для споживачів освітніх послуг, громади, органів місцевого самоврядування, зокрема, про професійні та творчі досягнення, навчальні програми, упровадження інноваційних технологій, методик, ключові управлінські рішення тощо [7].

Очевидно, що перспективним напрямом модернізації змісту позашкільної освіти в умовах її реформування та суспільних викликів є формування інформаційно-освітнього середовища позашкільних навчальних закладів, удосконалення матеріально-технічного, психолого-педагогічного, дидактичного, комунікативного забезпечення позашкільного освітнього процесу, що включає засоби навчання, які базуються на нових інформаційно-комунікаційних технологіях.

#### **Список використаних джерел**

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
2. Гаврилюк В. Ю. Створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу: методичний посібник. Біла Церква: КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. 48 с.

3. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця: Планер, 2013. 499 с.
4. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / [М. Л. Смульсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. Київ: Пед. думка, 2015. 221 с.
5. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу / Кадемія М. Ю., Козяр М. М., Ткаченко Т. В., Шевченко Л. С.]. Львів : СПОЛОХ, 2008. 186 с.
6. Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища : монографія / [Н. Копняк, Г. Корицька, С. Литвинова, Ю. Носенко та ін.] ; за заг. ред. С. Г. Литвинової. Київ: Компринт, 2015. 163 с.
7. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі: / Ю. О. Жук, О. М. Соколюк, Н. П. Дементієвська, О. П. Пінчук / за ред. Ю. О. Жука. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с.

**Вашуленко Оксана,**  
*науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України*

## **ПІДРУЧНИК З НАВЧАННЯ ГРАМОТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ**

Інтенсивні процеси реформування змісту освіти зумовлюють створення освітнього середовища, зорієнтованого на формування у молодших школярів ключових і предметних компетентностей, що потребує принципового оновлення змісту і структури підручників для початкової школи. Отже, одним із пріоритетних завдань реформування початкової освіти є створення якісного навчально-методичного забезпечення із урахуванням наукових засад вікової психології, педагогіки, новітніх досягнень предметної методики.

Початковий курс мовно-літературної освіти розпочинається в 1 класі з навчання грамоти, метою якого є формування в першокласників навичок читання і письма, розвиток їхніх комунікативних умінь, пізнавальних здібностей, інтересу до навчальної діяльності, збагачення життєвого досвіду.

Відповідно до типової освітньої програми, розробленої під керівництвом академіка О. Савченко, реалізація зазначеної мети здійснюється за такими змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища» [3]. На досягнення мети і завдань кожної змістової лінії, як у змістовому, так і методичному аспектах, зорієнтований підручник «Українська мова. Буквар» [1]. Коротко продемонструємо, як Буквар реалізує мету і завдання цих змістових

ліній.

З метою формування умінь, передбачених змістовою лінією «**Взаємодіємо усно**», а саме – сприймати усну інформацію, у підручнику подано QR-коди з посиланнями на аудіофайли, які містять тексти для слухання. Скориставшись QR-кодом, учитель може легко організувати колективне прослуховування текстів. Формуванню умінь аналізувати та інтерпретувати прослуханий текст сприятимуть комунікативні завдання, які доцільно запропонувати першокласникам після прослуховування тексту. Це запитання і завдання, які передбачають: відповіді на запитання за змістом прослуханого; розповідь, про що мовиться в тексті, який прослуховувався; розповідь про свої враження й емоції від почутого та ін.

У Букварі також запропоновано завдання, спрямовані на розвиток умінь правильно відповідати на поставлені запитання, ставити запитання іншим; завдання, які спонукають дітей вступати в діалог на доступні теми, а також переказувати відому казку, короткий прослуханий текст з опорою на подані малюнки, самостійно будувати коротке зв'язне висловлення за малюнком (ілюстрацією, серією малюнків), на основі прослуханого тексту або випадку з життя. Запропоновані теми для спілкування допомагатимуть учням пізнавати навколишній світ, орієнтуватися в ньому, сприятимуть формуванню відповідного ставлення до різних подій і явищ. Крім цього, зміст завдань передбачає поєднання різних видів мовленнєвої діяльності.

На забезпечення змістової лінії навчальної програми «**Читаємо**» спрямовано переважну кількість завдань. Спочатку це читання складів. Наступний етап – читання колонок слів і речень. Для формування і розвитку навички читання у Букварі подано традиційні колонки (стовпчики) слів. Принципи їх укладання різні:

1) читання слів за подібністю – ряду слів, які за звуковим і буквеним складом мають багато спільного:

малá	мила
мáло	мило
малé	мили
малí	миле

2) нарощування літер, складів на початку і в кінці слів:

син	рука	теніс	спорт
рис	віти		



синок      рукав      тенісист      спортсмен      ірис  
квіти

3) добір в одну колонку слів зі спільними або частково схожими за буквеним (відповідно, звуковим) складом частинками; причому не обов'язково, щоб ці слова були спільнокореневими:

клас                      маска                      калина                      солона  
квас                      каска                      малина                      солома

4) добір для попереднього, підготовчого, читання слів, які потребують пояснення або уточнення їхнього лексичного значення; зазвичай, це слова, які учні/учениці читатимуть у тексті:

хата                                      хма́ра                                      хвіст  
хатка                                      хма́рка                                      хвостик  
хаті́нка                                      хма́рінка                                      хвостатий

Після опрацювання окремих слів і речень учні читатимуть цікаві тексти про навколишній світ сучасного першокласника. Із метою формування умінь, передбачених програмою, а саме: сприймати і практично розрізняти художні тексти, аналізувати й усвідомлювати зміст тексту, у Букварі подано фольклорні та літературні тексти (загадка, скоромовка, лічилка, казка, вірш, оповідання).

Реалізація змістової лінії «Досліджуємо медіа» передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіапродукти [3].

З метою реалізації завдань цієї змістової лінії освітньої програми в методичному апараті підручника подано завдання, які спонукатимуть учнів досліджувати різні види медіатекстів та використані в них медіатехнології; сприятимуть розвиткові критичного мислення та свідомого ставлення до медіапродукції загалом; формуватимуть практичні вміння здійснювати пошук необхідної медіаінформації та відсторонення від непотрібної, створення власних медіатекстів; стимулюватимуть розвиток творчого потенціалу як у напрямі створення власних медіатекстів, так і в напрямі творчого сприймання медіатекстів.

Виконуючи запропоновані у підручнику *практичні завдання* першокласники набуватимуть знань *без заучування інформації*. Провідні форми роботи на уроках – рольові ігри, практичні завдання, перегляди відео- та прослуховування аудіоматеріалу, обговорення їх змісту тощо.

Елементарні теоретичні знання з української мови учні засвоюють у процесі дослідження мовних одиниць і явищ, передбачених змістовою лінією «Досліджуємо мовні явища». Особливістю нового Букваря є те, що спочатку учні одержують уявлення про слово, вчать називати предмети, добирати до них слова – назви дій, ознак. І оскільки, новою програмою передбачено ознайомлення першокласників зі словами – назвами чисел, то в новому Букварі представлено матеріал для ознайомлення дітей зі словами – назвами чисел, формування в них умінь упізнавати і розрізняти слова – назви чисел, ставити до слів граматичне питання *скільки?*

Далі учні вчать складати речення, різні за метою висловлювання, аналізувати їх за кількістю слів, виокремлювати речення з мовленнєвого потоку, складати речення за змістом ілюстрацій і пропонованих графічних моделей.

Наступний етап – формування умінь ділити слова на склади, визначати наголошений склад, розрізняти голосні і приголосні звуки, тверді і м'які приголосні. Опрацьовуючи під керівництвом учителя звукову систему української мови, першокласники дістають можливість оволодівати на цій основі всіма відомими розумовими операціями – аналізом, синтезом, порівнянням (знаходити у звуках спільне і відмінне), абстрагуванням, класифікацією, узагальненням.

Далі здійснюється ознайомлення з буквами за принципом частотності вживання їх у писемному мовленні. Ознайомлення з буквами **я, ю, є**, які можуть позначати м'якість приголосного або два звуки, з буквою **ї**, віднесено до завершального етапу буквеного періоду.

Специфіка нового Букваря, порівняно з попередніми виданнями, полягає в тому, що окремі *методичні орієнтири* для вчителя подано в підручнику. Однак це не обмежує творчість учителя, оскільки наведені запитання і завдання для учнів у підручнику можна значно розширити.

Також у новому Букварі запропоновано низку завдань для розвитку уваги, пам'яті, мислення, формування вмінь спостерігати, аналізувати, порівнювати, знаходити зайвий предмет, працювати самостійно, у парі, у групі та ін. Важливо зазначити, що методичний апарат підручника передбачає забезпечення умов для розвитку творчих здібностей. З цією метою в підручнику представлено завдання, які передбачають цілеспрямоване формування в учнів

певних мовленнєвих навичок і вмінь: доречного й усвідомленого добору слів, використання їх у відповідній граматичній формі, дібрати слова, протилежні за значенням; на це спрямовані завдання на впізнавання слів у слові та ін.

Для забезпечення післябуквеного періоду у Букварі пропонується система роботи, спрямована на активну роботу першокласників із текстом, розвиток і вдосконалення їхніх навчальних умінь із видів мовленнєвої діяльності, передбачених Державним стандартом з мовно-літературної освітньої галузі: слухання і розуміння, говоріння, читання.

Загалом, добір навчальних творів для Букваря здійснювався з урахуванням визначеного програмою змісту, передбаченого змістовою лінією **«Читаємо»**. Орієнтовний зміст літературного матеріалу такий: це дитяча література в авторській, жанрово-тематичній різноманітності: твори усної народної творчості (казки, лічилки, загадки, скоромовки, пісеньки та ін.); доступні для шестирічних першокласників художні твори відомих письменників України та зарубіжжя на актуальні теми для дітей: літературні казки, оповідання, вірші; науково-художні дитячі тексти; теми дитячого читання: про Батьківщину, сім'ю, живу і неживу природу, дітей, шкільне життя, дружбу та ін.

Змістову лінію **«Взаємодіємо письмово»** забезпечує «Зошит з письма і розвитку мовлення», який є у складі комплекту з навчання грамоти.

Отже, підручник створено на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходу. Зміст і методичний апарат підручника забезпечує умови для реалізації мети інтегрованого курсу «Навчання грамоти», завдань змістових ліній мовно-літературної освіти в 1 класі, що загалом сприяє формуванню ключових, комунікативної і читацької компетентностей молодших школярів.

#### Список використаних джерел:

1. Вашуленко М. С., Вашуленко О. В. Буквар: підручник (у двох частинах) для 1 класу заг. середн. освіт. закл. Навчальне видання. –Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018.
2. Вашуленко М., Вашуленко О. Про роботу за букварем нового видання. *Початкова школа*. 2018. № 8. С. 16–21.
3. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

**Веремієнко Вадим,**

*викладач кафедри теорії початкового навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ПОБУДОВА ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Система освіти України, в основному, базується на нормативних документах та вимогах, які набули чинності в 90-х роках ХХ ст. Але ринкова економіка та демократична система соціально-політичного облаштування України висувають нові вимоги до системи освіти. Прийняття нових нормативних актів та реформування системи освіти в цілому вимагає перегляду системи інформаційного наповнення та використання інформаційного простору навчального закладу.

Згідно Указу «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» № 344/2013 від 25 червня 2013 року, одним з основних напрямків розвитку системи Української освіти визначена інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки.

Використання сучасних інформаційних технологій в освіті дозволяє розширити можливості та поліпшити якісь освітніх послуг, спростити доступ до інформації, покращити моніторинг якості освіти.

Останнім часом подальшого динамічного розвитку набули засоби і технології інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ), зокрема Інтернет. На основі здобутків науково-технічного прогресу в ІКТ-сфері провідні функціонально-технологічні характеристики ІКМ еволюційно змінюються, поступово поліпшуючи свої користувальні інформаційно-комунікаційні та операційно-процесуальні властивості: від закритих локальних (ЛІКМ) – на першому, початковому етапі, до відкритих інформаційно-транспортних (ТІКМ) – на другому етапі, інформаційно-контентних (змістових) – на третьому, інформаційно-сервісних (СІКМ) – на четвертому, і, нарешті, інформаційно-адаптивних (АІКМ) – на сучасному п'ятому [1].

Використовуючи системи електронних бібліотек, на відміну від публічних, здобувачі освіти мають розширені можливості по роботі з документами.

В публічних бібліотеках в основному працюють з документами, а не з інформацією. Тому така бібліотека не відповідає повною мірою вимогам інформаційного суспільства. Перелік і якість

послуг, що надаються нею, задовольняє інтереси лише незначної частини споживачів інформації. Але ця аудиторія читачів не належить до категорії осіб, котрі приймають рішення, які визначають шляхи розвитку суспільства.

Електронна бібліотека:

- забезпечує користувачів роботою з документами з обмеженим доступом (рідкісних і рукописних книг, фотоальбомів, дисертацій, архівів, яких немає у більшості бібліотек);
- забезпечує доступ до інформації, що існує лише в електронній формі;
- надає користувачам можливість працювати з електронними документами великих обсягів;
- забезпечує користувачів повнотекстовими базами даних у режимі теледоступу. [2]

Використовуючи та комбінуючи різні платформи, навчальний заклад формує віртуальне навчальне середовище (ВНС).

ВНС – це програмна система, створена для підтримки процесу дистанційного навчання з наголосом саме на навчання, на відміну від керованого навчального середовища, для якого властивий акцент на управлінні процесом навчання.

ВНС зазвичай використовує інтернет і надає засоби для оцінки (зокрема, автоматичної оцінки, як-от завдання на вибір), комунікації, формування навчальних матеріалів, редагування, оцінювання та повернення робіт студентів, оцінювання колег, управління групами студентів, збір та організація оцінок студентів, опитування тощо. Серед особливостей – широке запровадження технологій wiki, блогів та RSS.

Вищі навчальні заклади використовують ВНС із метою:

- економії часу педагогічного складу, зменшення витрат на послуги викладачів;
- надання інструкцій у гнучкий спосіб студентам, не лімітуючи їх у часі та місці навчання;
- надання інструкцій у спосіб, звичний для сучасного веб-орієнтованого покоління студентів;
- сприяння співробітництву та поширенню інформації між різними навчальними закладами або філіями;
- надання можливості обміну матеріалами між різними курсами;
- забезпечення автоматичної інтеграції результатів навчання

студентів до інформаційної системи закладу.

Основною складовою ВНС є Система управління навчанням (СУН)(Moodle, aTutor, ILIAS, Sakai Project тощо). Це поняття є близьким до поняття Системи управління навчальним змістом (СУНЗ).

Ідеологія ВНС базується на об'єктно-орієнтованому підході до навчання, для якого властиве використання різноманітних навчальних об'єктів.

#### **Список використаних джерел**

1. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти України. Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. № 6. С. 3–11.
2. Ланде Д. В., Баркова О. В. Електронна бібліотека як середовище адаптивного агрегування інформації. *Бібліотечний вісник*. 2013. № 2. С. 12–17.

**Волошина Галина,**

*канд. пед. наук, доцент кафедри теорії початкового навчання  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла  
Тичини, Україна*

## **ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

Ключове значення у вихованні життєтворчої особистості посідає процес формування позитивного, виваженого ставлення до загальнолюдських цінностей. Це, як правило, сприяє успішності у будь-якому виді діяльності, підвищує самооцінку, а з часом – і соціальний статус дитини.

Проблему відродження духовності нашого народу, ціннісного ставлення людини до навколишнього світу, до мистецтва порушують у власних дослідженнях сучасні вчені І. Бех, І. Зязюн, А. Зись, М. Каган, К. Левківський, Л. Левчук, О. Савченко, Г. Шевченко та інші, наголошуючи, що духовний зв'язок між індивідом та природним середовищем набуває особливого значення і найповніше розкривається саме в естетичних аспектах усіх сфер життєдіяльності людини.

Вся система виховання ціннісного ставлення до природи спрямована на те, щоб збудити в дитині почуття прекрасного, навчити її дивитися і бачити прекрасне в природі. Вирішенню означених завдань сприяє безпосереднє спілкування з природою та через мистецтво.

Почуття прекрасного завжди знаходило своє вираження, практично духовне здійснення в людській діяльності. Милування красою природи, здатність зрозуміти її мову, знайти в ній співзвуччя не тільки своїм почуттям, а й духовному життю та ідеалам свого часу стали найбагатшим джерелом творчості композиторів, письменників, художників.

Мистецтво, яке справедливо називається світом прекрасного, завжди було образним відображенням дійсності – природи, суспільства, людини. На всіх вікових етапах виховання підростаючого покоління воно виступало як особлива форма діяльності, в якій відбувається становлення людини, укріплення її духовності, розвиток творчих здібностей, розвиток образного мислення та мовлення. Мистецтво, найбільш яскраво і образно розкриваючи людині світ реально існуючої краси, формує переконання особистості, навчає гуманізму, прагне допомогти їй знайти такі засоби взаємодії з навколишнім світом, які б відповідали високим та гуманним цілям. Найвище призначення мистецтва – це гармонійна єдність людини з історією, з суспільством, з природою.

Естетично формуючи людину, мистецтво вчить її бачити життя крізь призму образності. Природа виступає в очах митця як художній досконалий твір мистецтва. Всесвіт стає музичною поезією, художньою галереєю. Адже у творах мистецтва естетична оцінка природи досягає найвищого ступеня.

Мистецтво як яскравий неординарний спосіб вираження світосприймання і світобачення допомагає людині зрозуміти естетичні моменти буття у природі і стає в один ряд з провідними сферами людської діяльності. Мистецтво, спираючись на розвинене художнє мислення, оперує реальними образами і надає можливість проаналізувати всі найскладніші, найтонші грані дійсності, прояви естетичного в природі, усвідомити, побудувати своє до них ставлення, чуттєво співставити з ними свої морально-естетичні ідеали. Воно здатне виконувати як евристичну, так і комунікативну функцію.

Евристична функція полягає не тільки в передачі авторських думок і відчущань, авторського бачення світу глядачу, слухачу. У кожному випадку окрема особистість відкриває для себе як зовнішні форми природних естетичних об'єктів, так і суб'єктивний світ образів, почуттів. Евристична функція мистецтва виступає і як стимул до дії, розвиває творчі здібності, уяву, фантазію. Комунікативна –

орієнтована на передачу не тільки ідей, думок художника, музиканта, поета окремим людям, сучасникам, а й досвіду, який набутий людством, прийдешнім поколінням. У людини виникає унікальна можливість прилучення до духовних цінностей Всесвіту.

Красу і дивовижність природи митець перетворює в красу і дивовижність мистецтва. Кожний вид мистецтва, маючи свою специфіку, виражає складні аспекти ціннісно-естетичного ставлення до природи. Розглянемо образ природи у різних видах мистецтва.

У скульптурі з давніх часів існував анімалістичний жанр (пластичне зображення тварин), у декоративно-прикладному мистецтві природа знаходила своєрідне художнє відображення в килимах, орнаментах, вишивках, мініатюрних виробках із скла, дерева, а також у розписах. Природа знаходить різноманітне відображення і в архітектурі: у ландшафтній художній творчості, тобто садово-парковому мистецтві, в зеленому убранні інтер'єрів. Сади і парки, що створювалися у різних країнах світу, починаючи з часів висячих садів Семіраміди у Вавилоні, художньо відтворюючи весь світ у мініатюрі, складали прекрасний образ Всесвіту, виражали ідею вічного оновлення природи, були розраховані не тільки на милування, а й глибокі роздуми про сенс життя.

Таке ж значення має мистецтво складання букетів (ікебана). Японці вважають, що букет прекрасний тільки тоді, коли несе у собі інформацію про народження та продовження життя, тобто має потрібну форму і зміст.

Значущість художньої літератури в зображенні природної краси полягає у здатності емоційно об'єднувати різноманітні сторони природи і виражати засобами слова гармонію світу в русі. Сила літературного мистецтва в зображенні природи полягає ще і в тому, що краса світу об'єднується з почуттями поета, прозаїка, в яких вона відобразилася і одухотворилася, повертає внутрішній світ людини до джерел творчості.

Українські майстри слова мають здатність не тільки натхненно відтворювати картини природи, а й глибоко розкривати духовні зв'язки між природою і людиною.

Літературний образ природи має безпосередній зв'язок із живописом, який з усіх форм і видів мистецтва найповніше відтворює красу природи, бо вміщує у собі художню виразність, форму, перспективу, колір та світло. І завдання художників завжди полягало у тому, щоб відтворити в єдності і красі всю різноманітність і



різнобарвність світу. У художників загострене почуття природи, вони не просто розуміють красу форми, а й помічають глибокі й тонкі кольорові сполучення, нюанси, гармонію. Природа в образотворчому мистецтві передає живописну стихію і колорит світу.

Образ природи звучить і в музиці. З усіх видів мистецтва музика має найбільшу силу впливу на людину, безпосередньо звертаючись до її душі, внутрішнього світу, настрою. Там, де закінчуються слова, починається музика – ця натхненна, найінтимніша, найчарівніша і універсальна з усіх мов, за допомогою якої можна опинитися в найдивовижнішому та чудодійному світі краси і натхнення. Сприймаючи красу музики, ми починаємо сприймати красу людської душі. Музика розкриває нам світ фантазування, викликає до життя нові душевні стимули, збуджує душу й одвічне невтомне прагнення до краси, до ідеалу.

Прилучення дітей до освоєння художнього образу природи, втіленого у мистецтві є дійовим засобом формування ціннісно-естетичного ставлення до природи. Для того, щоб мистецтво реалізувало своє гуманістичне призначення, формувало ціннісне ставлення до природи, необхідно, щоб воно було зрозумілим дітям, сприяло виявленню якомога більше зв'язків між природою та мистецтвом, яке віддзеркалило її художній образ.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 124–129.
2. Баленок В. С. Естетичне і природа: Питання естетичного ставлення людини до дійсності. Київ: Мистецтво, 2003. 194 с.
3. Жупанін С. І. Педагогічні основи формування в молодших школярів художнього образу природи. Київ: Мистецтво, 2003. 194 с.

**Волошин Петро,**

*доцент кафедри музикознавства та вокально-хорового мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Заслужений працівник культури України*

## **ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Вивчення теоретичних джерел (Б. Асаф'єв, П. Ветлугіна, О. Шостакович, Д. Кобалевський, В. Додонов, О. Ларьков, С. Раппопорт, Г. Шевченко, А. Щербо, Л. Юлдашев та ін.), а також

власний досвід практичної педагогічної діяльності з музичного виховання дозволяє зробити висновок, що засобами музичного мистецтва, завдяки спілкуванню зі світом прекрасного, можна виховувати дитину, закладаючи основи людяності, гуманізму, розвивати її інтелектуально-творчий і духовний потенціал.

Як відомо, музика – вид мистецтва, який переважно відображає емоційно-чуттєве ставлення людини до дійсності. Музичне мистецтво здатне виражати найтонші відтінки почуттів, психічних станів, тобто воно має багаті можливості емоційного впливу, є засобом формування моральних якостей особистості. Знайомлячи дітей з творами різноманітного емоційно-образного змісту, ми прилучаємо їх до співпереживання. Різноманітні почуття, які виникають у процесі сприйняття музики, збагачують переживання дітей, їхній духовний світ, впливають на ставлення до навколишнього світу, на загальну культуру поведінки. Сила музики у її інтимності, у її здатності ототожнювати об'єктивне і суб'єктивне і завдяки цьому забезпечувати найтісніший зв'язок людини з навколишнім світом. Відображаючи різні аспекти життя, вона може сприяти формуванню у дітей відповідного ставлення до них.

Музика збуджує духовні переживання, впливаючи на людину особливо й неповторно. Образи природи, втілені в музиці, постають перед слухачами як джерело краси, повноти життя й досконалості, викликаючи почуття здивування і захоплення. «Пори року», «Манфред», «Буря» П. Чайковського, опера «Снігуронька» Н. Римського-Корсакова, «Колокола» С. Рахманінова, «Пташка», «Ранок» Е. Гріга – це далеко неповний перелік створених у світі музики творів, натхненних природою. І призначення музики, яка присвячена темі природи, полягає в тому, «що вона закладає в глибини совісті людини найпростіші і наймудріші основи життєвідчуження – почуття, пов'язані зі світом і природою, неогоїстичну любов і відчуття глибини спорідненості з усім сутнісним» [2, с. 136]. Музика, яка пов'язана з образами природи, розкриває «одухотворене бачення її людиною – те природне, що вже проникло в автора і свідомість художнього «я» музики і вже перетворилося в сутнісні сили. Тому і слухачеві так легко злитися з образами природи, які втілені в геніальному творі» [2, с. 203]. Музичні образи природи народжуються внаслідок прояви здатності їх авторів втілити у звуках власні емоції та почуття, викликані природним оточенням. Але емоційно-образне пізнання природи через

мистецтво музики не закінчується лише діяльністю композитора. Емоційно-образна інформація про природу збагачується особистим ставленням слухача і створює новий власний художній образ природи. Тобто природа виступає як засіб духовного збагачення не тільки для автора музики, але й для кожного з нас.

Музика – мистецтво, в якому відсутні суто конкретні образи, деталі. Тому музичний образ, вступаючи у взаємодію з літературним, живописним, створює новий образ, особливий художній світ. Порівнюючи можливості і специфіку образного втілення дійсності в живопису, поезії та музиці, Н. Римський-Корсаков відзначав, що «живопис безпосередньо дає образ та думку, а за ними можна створити у своєму уявленні настрої. Поезія дає думку, і за нею треба створити образ і настрої, а музика безпосередньо дає настрої, і за ним необхідно відтворити думку і образ, а іноді і відразу образ» [3, с. 213]. Музика є невід’ємним чинником пізнання істини, добра, краси, виховання діалектичного мислення. Чуттєва природа її дає можливість впливати на емоційну сферу свідомості особистості, заглиблюватися в найпотаємніші куточки, переконувати в істинності думок, оцінок. Здатність до емоційного, художньо-змістового сприйняття музичного твору зумовлена здатністю розуміти його мову. Це передбачає засвоєння особистістю певної системи знань, умінь і навичок у ході її розумово-інтелектуальної діяльності. Відповідний рівень художньої освіченості дає змогу глибше відчувати, переживати й усвідомлювати зміст людських почуттів і відносин, відображених в музичному творі, розвивати й збагачувати творчі здібності людини.

Основу спілкування з музикою становлять важливі психологічні механізми процесу сприйняття. Вони пов’язані з діалектичним характером взаємодії індивідуально-емоційного розвитку особистості, рівнем її інтелектуального та культурного розвитку, художньо-естетичного та життєвого досвіду, з одного боку, та діалектичністю взаємодії форми та змісту твору, пізнавальних і творчих елементів музики під час її сприйняття – з іншого.

Музика – наймасовіший і найдоступніший вид мистецтва. Її вплив на формування молодіжного середовища важко переоцінити. Адже емоції та почуття, що виникають при спілкуванні з музикою, формуються на межі свідомого та інтуїтивно-підсвідомого, але ця проблема до нашого часу залишається ще недостатньо вивченою. Тому аналіз впливу музичного мистецтва на становлення ціннісних

орієнтацій школярів вимагає детального аналізу.

#### Список використаних джерел

1. Волошин П. М. Підготовка студентів до громадянського виховання учнів у процесі вивчення музичних дисциплін. Методичний посібник. ВПЦ «Візаві». Умань, 2012. 134 с.
2. Медушевский В. В. Красота природы в музыке и ее этические основания. Худ. творчество. Вопросы комплексного изучения. Л.: Наука, 1991. 215 с.
3. Кабалевский Д. Б. Прекрасное побуждает доброе. Эстетическое воспитание. Статьи, доклады, выступления. Москва, 1976. 334 с.
4. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя: Навчальний посібник. Київ: КДПІ, 1992. 96 с.

**Габинская Алла,**  
*к. филос. н., зав. каф. психологического сопровождения  
образования ГУ «Гродненский областной институт развития  
образования», Беларусь*

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Формирование конкурентоспособного специалиста, его соответствия актуальным сегодняшним и перспективным потребностям белорусского общества является одной из важнейших задач образовательной политики Республики Беларусь.

На современном этапе социокультурного развития нашего государства миссия учебных заведений заключается в организации такого образовательного пространства, которое позволит создать для каждого обучающегося ситуацию самоопределения, обеспечит его конкурентоспособность и подготовку к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной жизни. «Цель сегодняшнего образования, – пишет Л. М. Митина, – заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда, развить у учащихся потребности в самоизменении, заинтересованности в знаниях-трансформациях, психолого-педагогических знаниях, знаниях-инструменте, которые позволяют обрести утраченный менталитет, этнокультурную идентичность и эмоционально-нравственное отношение к жизни. При этом ключевыми задачами выступают ценностные ориентации, направленные не только на мотивы конкретно-экономического порядка (доходы, прибыль, уровень

собственного благополучия и т. д.), но учитывающие у качестве приоритетных мотивы гуманистического характера (человеческая личность, духовные ценности, творческая самореализация и т. д.)» [1, с. 4].

Что касается понятия «конкурентоспособность специалиста», то сегодня в педагогике данное понятие рассматривается преимущественно в двух аспектах: социально-экономическом (востребованность специалиста на рынке труда, уровень квалификации, профессиональная мобильность) и социально-психологическом (ценностно-мотивационная сфера личности, ее установки, направленность, профессиональное самосознание, цели, смысл жизни).

Процесс формирования конкурентоспособной личности является сложным, противоречивым и недостаточно изученным. Потребности современного общества требуют развития всей личности, а не отдельных ее качеств и навыков. Так, Р. Мартенс отмечает в своих исследованиях, что характеристиками конкурентоспособности являются потребность личности в достижении успеха и уверенность в своих силах на основе осознания собственных способностей и возможностей [2]. Такого же мнения придерживается Д. Грейсон, который определяет конкурентоспособную личность как развитую личность, стремящуюся к успеху [3]. В. И. Андреев конкурентоспособность связывает с творческим саморазвитием личности [4]. В работах Л. М. Митиной, конкурентоспособность рассматривается как качество личности, гарантирующее, самоактуализированность, самореализованность, самоудовлетворенность [1]. По мнению Е. В. Евпловой конкурентоспособная личность ориентирована на социально значимые приоритеты [5].

В условиях новых рыночных отношений формирование конкурентоспособной личности – это требование, которое педагогу в соответствии с социально-экономическими условиями предъявляют к образовательному процессу. Речь идет не о развитии абстрактных способностей и качеств личности, а о вполне конкретных, адаптированных к условиям рыночной экономики и социокультурным нормам нашего времени признаков конкурентоспособности педагога.

Выделяют следующие признаки конкурентоспособности педагога как свойства:

- *сравнительность* (означает, что конкурентоспособность возникает в результате сравнения показателей одного субъекта с показателями конкурентов (относительно конкурентов);

- *специфичность* (о конкурентоспособности отдельного субъекта можно говорить только применительно к результатам конкуренции в сфере образования и с определенным составом конкурирующих субъектов);

- *объективность* (отражения объективной ситуации на определенный момент времени);

- *динамичность* (отношения конкуренции, длящиеся во времени, и показатель конкурентоспособности может быть предложен по состоянию на конкретную дату);

- *результативность* (воспринимается как итог, результат конкурентных действий субъекта, но в тоже время, проявляется как потенциал, степень обеспеченности ресурсами для будущего конкурентного развития).

Конкурентоспособность педагога – социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, включающая фактическую и потенциальную конкурентоспособность. Под фактической (реальной) конкурентоспособностью понимается наличие качеств личности, которые уже способствуют выполнению конкурентоспособных действий, а также трудоустройство, успешная адаптация и закрепляемость на месте работы специалиста. К потенциальной конкурентоспособности педагога относят подготовленность личности к принятию рыночных отношений в сфере образования, а также личностные характеристики специалиста, которые можно развивать для выполнения конкурентоспособных действий.

Конкурентоспособный педагог – это творческая личность, способная: решать нестандартные задачи в меняющихся социокультурных условиях; саморазвиваться, самообразовываться, самореализовываться и успешно позиционировать себя в сфере образования; принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу, планировать и прогнозировать результаты своей деятельности; смело разрабатывать собственные стратегии поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом.

В заключение отметим, что в целях повышения конкурентоспособности педагогов, рекомендуется изучение

следующих аспектов психолого-педагогических знаний:

- изучение современных технологий целеполагания в контексте использования их в образовательном процессе;
- выявление показателей эффективности и результативности собственной педагогической деятельности;
- развитие у педагогов внутренней мотивации к выполнению конкурентоспособных действий;
- использование методов самомотивации;
- овладение рефлексивными техниками успешных личностей;
- совершенствование коммуникативных навыков;
- исследование технологии самопознания, самореализации и развитие внутренних ресурсов личности;
- профилактика профессиональных деструкций.

**Список использованных источников:**

1. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности: учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
2. Мартенс Р. Социальная психология и спорт. Москва, 1979. 176 с.
3. Грейсон Д. К. Американский менеджмент на пороге XXI в. Москва: Экономика, 1991. 319 с.
4. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера. Казань: СКАМ, 1992. 207 с.
5. Евплова Е. В. Формирование мотивации к профессионально-педагогической деятельности как необходимого условия конкурентоспособности будущего педагога (практический аспект). В мире научных открытий. 2011. № 9. С. 549–556.

**Гагарін Микола,**

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

**Гомонюк Ірина,**

*магістрант факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ**

В умовах реформування вітчизняного освітнього простору одним з першочергових завдань є підготовка нової генерації керівників-лідерів, здатних визначати напрями розвитку закладу

освіти, його цілі і методи досягнення; враховувати ризики в умовах конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг.

Проблематику управлінської діяльності загалом та ризик-менеджмент досліджували Б. Гаєвський, Г. Єльнікова, В. Лук'янова, Н. Черненко та ін. [1; 2; 3; 4].

Загальноприйнятим є визначення поняття «управління» як процесу переведення системи з одного якісного стану в інший у відповідності з метою управління. Зокрема, Г. Єльнікова розглядає управління як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, що забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей розвитку та дії механізмів самоуправління [1].

Як зазначає Б. Гаєвський, «Процес управління є впорядкування системи, що здійснюється в системах, у яких існує мережа причинно-наслідкових залежностей, здатних у межах даної основної якості переходити з одного стану в інший» [2, с. 10].

Управління ризиками є новим напрямом у дослідженнях системи освіти, що дає змогу прогнозувати і запобігати негативним явищам та досягати мети довгострокових програм розвитку закладів освіти. Етимологія терміну «ризик» походить від грецьких слів «*ridsikon, ridsa*» – «стрімчак, скеля»; у латинській мові «*resecum*» – «скеля / небезпека зіткнення з нею»; італійській мові «*risiko*» – «небезпека, погроза»; «*risicare*» – «лавірувати між скель»; французькій «*risque*» – погроза, ризикувати (буквально – об'їжджати стрімчак, скелю); португальській – «прямовисну скелю» [3].

Безперечно, «ризик» необхідно розглядати як можливість отримання позитивних або негативних результатів дій. Гіпотетично така ситуація пояснюється усвідомленням того, що досягти певних позитивних результатів неможливо без виконання дій, що можуть привести і до несприятливих наслідків.

Сучасні науковці виокремлюють наступні групи ризиків у сфері освіти:

- політико-правові (ризик зміни пріоритетів / стратегій державної політики в галузі освіти, ризик недосконалості механізмів реалізації державної політики в галузі освіти на регіональному та місцевому рівнях, ризик змін законодавства щодо регулювання (регламентування) діяльності закладів освіти);

- фінансово-економічні (ризик недостатнього бюджетного



фінансування; ризик недосконалості механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо));

– організаційно-технічні (ризик невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям; ризик недостатності матеріально-технічного забезпечення закладу освіти; ризик невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності);

– кадрові (ризик зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у закладі освіти, ризик плинності кадрів; ризик порушення норм корпоративної культури; ризик демотивування персоналу; ризик проявів професійних деструкцій) [3].

На наш погляд, доречним є удосконалення підготовки майбутніх керівників щодо здатності ідентифікувати та управляти ризиками у освітньому процесі з метою забезпечення оптимального функціонування закладу освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Сльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.
2. Гаєвський Б. А. Основи науки управління. Київ: МАУП, 1997. 112 с.
3. Лук'янова В. В. Діагностика ризику діяльності підприємства. Хмельницький: ПП Ковальський В. В., 2007. 312 с.
4. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками. Одеса: Атлант, 2016. 386 с.

**Галузінська Майя,**

*к. пед. н., доцент КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний  
коледж ім. Т. Г. Шевченка»*

**Обміняна Галина,**

*викладач КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж  
ім. Т. Г. Шевченка», Україна*

## **ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

Підготовка педагога, здатного здійснювати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні освітньо-виховні та соціо-культурні проблеми, вимагає особливих підходів до характеру його практичної мислительної діяльності.

Вузівська підготовка майбутніх педагогів не завжди відповідає

сучасним вимогам до використання технології інтерактивного навчання:

- інновації слабо представлені у відносинах викладач-студент;
- процеси оновлення недостатньо враховують потреби студентів;

- у сфері професійно-педагогічної підготовки виявляється дисонанс між цінностями викладачів і студентів;

- недостатній рівень поінформованості і низька готовність до інновацій перешкоджає формуванню ставлення до інноваційної діяльності як до педагогічної цінності;

- процес професійної підготовки майбутніх педагогів не орієнтований на забезпечення готовності до нововведень, що гальмує розвиток інноваційної поведінки.

Інтерактивні методи навчання представляють собою систему правил організації взаємодії навчаючих між собою та з викладачами в результаті яких створюються умови для переживання ситуації успіху.

Педагогічна взаємодія зі студентами організується з урахуванням таких специфічних принципів:

- неперервності та цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції всіх аспектів;

- особистісної зорієнтованості;

- професійно-практичної спрямованості;

- альтернативності, свободи вибору (спільні планування, диференційовані завдання тощо);

- усвідомленості професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекції власної діяльності);

- творчого самовираження, співробітництва і співтворчості.

Для розвитку пізнавальної та професійної діяльності творчого самовираження майбутніх педагогів використовують завдання, що спонукають до багатоваріантних рішень, пропонуються рекомендації щодо створення творчої атмосфери у процесі навчання:

- усувати внутрішні перепони творчим проявам;

- утримуватися від оцінок;

- показувати студентам можливості використання метафор і аналогій для творчого пошуку, пошуку нових асоціацій та зв'язків. Можливості творчого пошуку збільшуються за рахунок незвичайних співставлень, порівнянь;

- надавати можливість розумової розминки, зміст якої не пов'язаний з майбутньою запланованою діяльністю;

– підтримувати жвавість уяви, яка є підґрунтям творчого мислення;

– розвивати уяву, фантазію, контролювати їх;

– розвивати сприйнятливість, підвищувати чутливість, широту й насиченість всього оточуючого;

– допомагати тим, хто навчається, знаходити сенс визначати загальну спрямованість їх творчої діяльності, бачити у цьому розвиток власних можливостей у вирішенні творчих завдань.

Особливе місце належить інтерактивним методам, які дозволяють найбільшою мірою відтворити ситуації творчого професійного пошуку, активізувати навчальний процес, створюють емоційний фон, сприяють розвитку пізнавального інтересу до навчання, навиків самостійної роботи.

Основи методики інтерактивних методів закладені у структурі, яка складається із чотирьох етапів.

1. *Орієнтація* – представлення теми, що вивчається, характеристика імітації та ігрових правил, загального ходу гри.

2. *Підготовка до проведення* – виклад сценарію, ігрових завдань, правил, ролей, процедур.

3. *Проведення гри.*

4. *Обговорення гри* – опис, огляд, характеристика подій гри та їх сприйняття учасниками.

Центром ігор є навчальні проблеми, які можуть виступати джерелом нових знань, поглиблювати, розширювати уявлення майбутніх педагогів.

У світовій педагогіці виокремлюють поняття, пов'язані з використанням гри у навчальних цілях: моделювання, імітація, змагання. Однією з функцій ігрового моделювання є самостійне рішення того чи іншого професійного завдання, та зміна, корекція його вирішення. В якості головних способів ігрового моделювання педагогічної діяльності в умовах вузівської підготовки майбутніх педагогів визначають мікрОВикладання, реалізацію педагогічних ситуацій, професійні ділові ігри, соціально-психологічний тренінг, психодрами, соціодрами, спектаклі тощо. Ігрове моделювання включає творчий пошук: мозковий штурм, дискусії. В умовах ігрового моделювання відбувається перехід навчальної діяльності у навчально-творчу, оскільки сприяють використанню потенційних можливостей студентів, їх творчих здібностей. Ігрове моделювання дозволяє відійти від педагогічних стереотипів, шаблонів, що

особливо важливо у формуванні вміння орієнтуватися в складних життєвих ситуаціях, розуміти мотиви і почуття інших.

**Список використаних джерел:**

1. Галузінська М. І., Харченко І. М., Лісова Л. В.. Педагогічні технології навчання у закладах загальної середньої освіти: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Умань. 2019. 259 с.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник Г. І. Інтерактивні технології навчання. Умань, 2004. 85 с.

**Голуб Ніна,**

*д. пед. н., професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

## **ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Модернізувати освітнє середовище – означає не просто оновити його структурно чи архітектурно, а передусім забезпечити для учнів психологічний комфорт, в умовах якого кожен вид діяльності є бажаним, мотивованим, налаштованим на позитивні результати. З цією метою доцільно оновити дидактичні компоненти, розширивши водночас їхні розвивальні функції.

У науці ретельно досліджено питання сутності (Гладченкова Н., Дерябо С., Доротюк В., Кохан О., Мануйлов Ю., Ясвін В. та ін.), конструювання (Колесникова І., Криулїна А., Семенова А., Шендрік І.), завдань (Кон І., Маркова О, Михайлюк Л.) освітнього середовища, взаємодію суб'єктів (Разуменко О., Ткач Т., Цимбалару А.), окреслено структуру й механізми функціонування (Касярум Н., Ткач Т., Цимбалару А.), визначено функції (Ткач Т.), однак менше уваги досі приділено методичним аспектам проблеми.

Мета – звернути увагу на роль дидактичного інструментарію в оновленні освітнього середовища.

Ефективним напрямом модернізування освітнього середовища вважаємо навчання учнів керуватися принципами, важливими не лише для процесу здобування освіти. Життя людини – це «сукупність ухвалених нею рішень, хороших і поганих» [5, с. 33], і щоб досягти в житті кращого, потрібно навчитися робити кращий вибір. Для початку варто орієнтувати кожну дитину на життєві принципи, наприклад, такі:

1. Прийняття істини завжди складне.

2. Людина і її життя – це сукупність прийнятих рішень, сформованих ставлень.

3. Кожен із вас здатний навчитися всього і стати тим, ким мріє.

В умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії недостатньо обмежуватися дидактичними і специфічними принципами навчання, якими керується вчитель. Назріла потреба говорити також про принципи, що гарантують учневі суб'єктність, сприяють покращенню результативного компонента. Незнання основоположних робочих принципів призводить до марнування значної кількості годин, навіть років, адже тоді людина працює «значно нижче свого потенціалу» [5, с. 35].

На наш погляд, важливими для учнів є самоосвітні принципи:

1) *контролю* (втрата контролю над собою чи недостатність його спричиняє появу стресу, тривожності, напруженості; якщо ми не контролюємо свого життя, то його контролюють борги, інші люди, хворобливі стани тощо. Узяти власне життя під контроль – один із найголовніших наших обов'язків, адже відчуття контролю – фундамент для побудови власного щастя);

2) *причини й наслідку* (що посієш – те й пожнеш; немає нічого випадкового, бо ми живемо в упорядкованому Всесвіті; це означає, що успіхи й невдачі мають конкретні причини, незалежно від того, знаємо ми про них, чи ні; корисніше ретельно аналізувати причини своїх проблем, ніж засмучуватися через них);

3) *віри* (все, у що ми віримо, стає реальністю; наші переконання підштовхують нас на успіх або поразку; люди дивляться на світ одним зі способів: доброзичливим (коли світ – чудове місце для життя); і недоброзичливим (люди негативно, песимістично ставляться до себе й до життя; для них усюди є несправедливість, гноблення, безталання; не варто погоджуватися з будь-якими обмеженнями щодо себе, свого потенціалу);

4) *очікувань* (усе, чого ми впевнено очікуємо, стає нашим пророцтвом; успішні люди впевнені в собі й сповнені позитивних очікувань; на наше життя впливають 4 види очікувань: 1) очікування батьків; 2) очікування результатів вашої праці, висловлені керівником; 3) ваші очікування щодо дітей, подружжя, підлеглих чи співробітників; 4) очікування від самого себе; людині ніколи не піднятися вище ваших очікувань; очікування – це те, чого ви хочете для себе);

5) планування майбутнього;

6) саморегулювання й самоаналізу (передбачає володіння здібністю контролювати власну поведінку, визначати й оцінювати власні досягнення) [5, с. 35–49].

Вважаємо за доцільне ознайомити учнів із такими психологічними принципами: самовизначення в навчальній діяльності; зацікавлення в навчанні; спрямування на подолання посильних труднощів; відповідність виконаної роботи поставленим цілям; усвідомлення кожної дії; ігнорування факторів відволікання; уникання страху невдачі; інтерактивності.

До переліку специфічних принципів самонавчання української мови відносимо принципи мовної стійкості, свідомого сприйняття норм літературної мови, системного самонавчання протягом життя, ціннісного ставлення до української мови.

Дітям важливо усвідомити таке:

1) вивчення мови має тривати щодня, незалежно від того, чи є урок української мови в школі;

2) кожен має вчитися урізноманітнювати свої заняття, щоб уникнути згасання бажання вивчати мову;

3) не обов'язково щодня вчити правила, значно важливіше активно занурюватися в мовний контекст (щодня читати добірні тексти);

4) систематично робити записи: слів, фраз чи думок, що вразили, лишити слід у душі, викликали емоцію;

5) варто систематично переказувати уривки текстів, відтворювати діалоги.

Актуалізуємо психологічні прийоми: стимулювання, мотивування пізнавальної діяльності учнів; створення комфортного мікроклімату в колективі; створення позитивного настрою.

Наголошуємо на дієвості таких прийомів пізнавальної діяльності: систематизування, зіставлення, формулювання простих, складних і рефлексійних запитань; формулювання проблеми, визначення суті її; висловлення припущення (гіпотези), створення графічного образу, моделювання, інтригування, ціле визначення, прогнозування, формулювання висновків тощо.

Є потреба говорити про методи навчання й учіння; контролю й самоконтролю; психологічні прийоми, спрямовані на формування актуальних рис і навичок. В умовах суб'єкт-суб'єктних стосунків учасників освітнього процесу зосереджуємо увагу на двовимірних

цілях: визначеній програмою і визначеній учнями.

Якщо освіта покликана зробити дитину щасливою (згідно з філософією Г. Сковороди), то вчителів необхідно змоделювати складники успіху, від якого залежить щастя дитини. Ця модель має слугувати «організаційним чинником, віхою», за якою можна вимірювати й оцінювати зроблене в процесі перетворення мрії в реальність [5, с. 21]. Орієнтиром можуть бути складники успіху, які виділив Б. Трейсі, а саме: душевний спокій, здоров'я й енергія, особисті стосунки, фінансова незалежність, високі цілі й ідеали, самопізнання й самоусвідомлення, самореалізація [5, с. 23–29].

Крім психологічних і дидактичних прийомів, важливим інструментом організації комфортного середовища є гарантування учневих прав вибору. Цей механізм заклали автори лінійки підручників «Українська мова» відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України [1; 2; 3]. Зокрема, учням надано право вибирати один із варіантів (а в 11-ому класі – ще й право самому добирати) домашнього завдання, варіанти тексту для роботи на уроці, спосіб засвоєння нового матеріалу.

Зарубіжні психологи вважають натхнення й інші позитивні стани, що його супроводжують, важливими складниками найздоровішого методу навчання дітей – методу, який стимулює їх із середини, а не ззовні. Натхнення, на їхню думку, – це внутрішній стан, який є ознакою того, що дитина правильно виконує завдання [4, с. 177]. Тож насамкінець висловлюємо припущення, що модернізація одного зі складників освітнього середовища, дидактичного інструментарію, забезпечить формування тих емоційних станів, у яких учні почувають себе комфортно й досягають поставлених цілей, відчуючи задоволення від процесу пізнання й розвитку.

#### **Список використаних джерел:**

1. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосолова В. І. Українська мова: підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка. 2019. 232 с.
2. Голуб Н. Б., Новосолова В. І. Українська мова: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка. 2018. 200 с.
3. Голуб Н. Б., Ярмолюк А. В. Українська мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Педагогічна думка. 2017. 303 с.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект. пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків: Віват. 2018. 512 с.
5. Трейсі Б. Максимум успішності. Стратегії і навички для розкриття прихованого потенціалу. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля. 2018. 334 с.

**Грітченко Тетяна,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик  
та інноваційних технологій у початковій школі, Уманського  
державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА**

У сучасній психологічній літературі аутизм розуміють як крайню форму і стан психологічного відчуження, що виражається у відстороненні, «відході», «втечі» індивіда від контактів із дійсністю і зануренні в замкнутий світ власних переживань [6; с. 33].

Останнім часом відзначається тенденція до збільшення частоти цього порушення розвитку. За даними сучасних дослідників різні форми дитячого аутизму зустрічаються в 4–26 випадках із 10000, що становить 0,04–0,26 % від загальної дитячої популяції.

Вітчизняні та зарубіжні автори (Я. Багрій, К. Гилберг, Р. Джосеф, Г. Зайченко, Д. Кантвел, Д. Рікс, Т. Скрипник та ін.) відзначають ряд характерних особливостей, що проявляються у дітей із розладами аутичного спектра: труднощі соціалізації, комунікації і стереотипний характер поведінки, інтересів і діяльності.

Основним критерієм для діагностики дитячого аутизму вчені розглядають труднощі комунікації і зазначають, що при аутизмі порушуються всі комунікативні форми поведінки з самих ранніх етапів розвитку.

Розглянемо особливості комунікативних навичок аутичних дітей, які проявляються на ранніх етапах розвитку. Ґрунтуючись на даних досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів [1; 2; 4], можна виокремити наступні комунікативні порушення в період дитинства :

– порушення візуального контакту: дитина не фіксує погляд на очах людини, відзначається погляд «крізь»; дитина активно уникає погляду іншої людини;

– недостатньо виражена реакція на світло, звуки, обличчя матері або іншої близької людини тощо;

– відсутність посмішки; перша посмішка з'являється у відповідь на предмети навколишнього світу (звукові, зорові подразники), а не на обличчя матері або іншої близької людини;

– недостатня вираженість емоційних реакцій на близьких людей;

– індиферентне або негативне ставлення до оточуючих людей,



слабка взаємодія, байдуже або негативне ставлення до контакту;

– відсутність реакції на своє ім'я, відсутність або слабка вираженість реакції на мову іншої людини;

– ехолалія;

– несформованість вказівного жесту.

З перерахованих особливостей найбільшу увагу з боку дослідників отримала ехолалія. Ехолалія – це автоматичне повторення чужих слів, що спостерігається при деяких психічних захворюваннях (шизофренії, ураженні лобових часток мозку тощо) у дорослих і дітей. Іноді зустрічається в дітей, які нормально розвиваються, як один із ранніх етапів становлення мовлення [6, с. 139].

За даними зарубіжних авторів, в аутичних дітей виражена проблема розуміння мови. Це порушення проявляється у вигляді нерозуміння сигнального і символічного значення мовних одиниць комунікації, а також, нерозуміння контексту, в якому використовуються мовні висловлювання. На думку Д. Кантвела, в аутичних дітей, у більшості випадків, рівень розуміння мови є нижчим, ніж можна було б очікувати [7]. Більшість людей переоцінює рівень розуміння мови аутичної дитини. Це пов'язано з тим, що оточуючі роблять помилкове припущення з приводу того, що дитина розуміє сенс власних висловлювань, які, найчастіше, є ехолалічними.

Порушення вербальної комунікації виявляються у вигляді неможливості використовувати мову для спілкування. Мова аутичних дітей часто носить некомунікативний характер, особливо ускладненим є ініціювання комунікації та нездатність до діалогу. На думку Т. Скрипник, в аутичних дітей відзначаються труднощі при зміні комунікативних ролей «мовця» і «слухача», внаслідок проблеми в інтегруванні значимої інформації [6]. У процесі діалогу, діти із розладами аутичного спектра не здатні забезпечити зворотний зв'язок і тематичну спрямованість інформації.

Також при аутизмі спостерігаються порушення невербальної комунікації. У дитячому віці такі діти не простягають руки у напрямку до дорослого, в очікуванні того, щоб їх підняли. Вони демонструють порушення системи візуального контакту [8]. Прикладом може служити дуже пильний і тривалий погляд аутичної дитини на співрозмовника, або уникнення візуального контакту.

Відзначається нездатність до імітації дій дорослого [1]. Багато авторів відзначають труднощі розуміння жестів і мімічних виразів

обличчя. Діти не здатні висловити свій емоційний стан за допомогою міміки і жестів [2; 3; 5].

Таким чином, дослідники відзначають у дітей із розладами аутичного спектра специфічні комунікативні порушення, пов'язані з когнітивною, емоційною і соціальною сферами дітей і проявляються у відсутності мотивації, проблемах використання вербальних і невербальних засобів комунікації. Відзначається невміння адекватно висловити певні інтенції, використовуючи різні засоби комунікації, труднощі кодування і декодування інформації у вигляді повідомлення, недолік відповідної реакції і зворотного зв'язку, нездатність до діалогу.

#### Список використаних джерел

1. Багрій Я. Т. Ранній дитячий аутизм. *Галицький лікарський вісник*, 2003. № 4. С. 120–124.
2. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб.: ИСПиП, 1998. 124 с.
3. Джосеф Р. Нейропсихологические основы понимания аутизма. Москва: Наука, 1999. С. 309–325.
4. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 122–131.
5. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 388 с.
6. Шагар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
7. Cantwell D., Baker L., Rutter M. A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorder: IV. Analysis of syntax and language function. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1978. Vol. 19. P. 351–362.
8. Ricks D. M. Making sense of experience to make sensible sounds: experimental investigations of early vocal communication in pre-verbal autistic and normal children. Cambridge: Cambridge university press, 1979 P. 245–248.

**Гупан Нестор,**

*доктор пед. наук, професор, головний науковий співробітник  
відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН  
України*

## **ІНТЕРНЕТ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРЕДМЕТНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ**

Сучасне освітнє середовище розглядають як зовнішній простір, що оточує учня у закладі освіти і має системно організовані складові та створює умови для забезпечення його розвитку через

взаємовпливи, взаємодію оточення з суб'єктом. Воно постає як сукупність матеріальних, просторово-предметних факторів, соціальних компонентів і міжособистісних відносин. Ці фактори взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного та впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища.

Серед структурних компонентів сучасного освітнього середовища значне місце належить інформаційному, що насичений різноманітними освітніми ресурсами: освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, книги, візуалізована і текстова інформація, інформаційно-рекламні об'єкти, Інтернет-сайти тощо [1].

Очевидно, що значне місце серед цих ресурсів належить Інтернету, оскільки прогрес українського суспільства сьогодні залежить, зокрема й від умінь кожної людини ефективно користуватись медійними каналами, засобами інформації. Інформаційна насиченість та потенціал суспільствознавчих предметів вимагають вчителів широкого залучення цих засобів у навчальний процес, перетворюючи їх на обов'язкову складову предметного освітнього середовища [2, с. 5–6].

Водночас проведені дослідження засвідчують, що більшість вчителів історії використовують Інтернет-ресурси переважно лише як власне джерело додаткової інформації для підготовки уроків, де вони знаходять первинні або вторинні джерела, візуальні або текстові. Потім ці джерела пропонуються учням на уроках у вигляді роздавальних матеріалів або підготовленої вчителем Power-Point презентації. Зрозуміло, що такий підхід не сприяє зростанню ані інформаційної, ані ІТ компетентностей, ані критичного мислення учнів. Адже вони не залучені до пошуку, відбору та оцінки інформації. Якщо це може бути ефективним на початковому етапі навчання історії, коли учні 5-6-х класів лише опановують уміння опрацьовувати історичні джерела, то вже у 7–8-х класах й далі потрібні інші підходи. Зокрема й ті, які сприяють розвитку критичного мислення учнів тобто набору усвідомлених мисленнєвих дій та операцій, завдяки яким ми можемо оцінювати текстові, звукові, візуальні та ін. види інформації, на предмет їхньої достовірності чи маніпулятивності [3].

Спробуємо окреслити деякі напрями та етапи роботи вчителя історії з формування компетентностей учнів з використання Інтернету як складника предметно-освітнього середовища навчання історії.

На початковому етапі, перед тим, як відпустити учнів у «вільну» подорож Інтернетом, вчитель має сформувати у них перші уміння: здійснювати пошук у різних пошукових системах, насамперед у Google за пошуковими словами та ключовими термінами; варіювати пошукові слова для розширення / звуження зони пошуку; передавати інформацію своїми словами з опорою на знайдене джерело.

Формування цих умінь учнів може відбуватися на уроках у вигляді невеличких завдань для роботи зі смартфоном чи планшетом, типу:

- *знайдіть кілька визначень поняття і порівняйте їх, на цій основі сформулюйте власне визначення;*

- *знайдіть інформацію на історичній карті, вміщеній в Інтернеті;*

- *знайдіть біографічні дані історичного діяча;*

- *знайдіть і розгляньте зображення історичної пам'ятки та ін.*

Зрозуміло, що пошукова частина завдання має супроводжуватись мисленнєвими операціями: порівняйте, узагальніть, визначте головне тощо.

Наступним етапом роботи може бути формування в учнів умінь:

- оцінювати сайти за вихідними даними як основу для подальшої оцінки інформації;

- відбирати інформацію за певними критеріями, аналізувати її, зокрема порівнюючи відомості різних сайтів. Це можуть бути завдання типу: *Знайдіть інформацію про подію на двох сайтах і визначте, чи відрізняється вона, чим саме, якому із сайтів ви б довіряли більше, чому?*

- узагальнювати здобуту інформацію у вигляді тексту чи за допомогою графічного організатора і презентувати її усно чи письмово.

Лише на цій основі буде ефективним подальше залучення учнів до використання Інтернету під час виконання ними індивідуальних чи колективних дослідницьких проектів.

Для формування в учнів таких умінь можуть бути використані як безпосередньо уроки історії, так і спеціальні інформаційно-бібліотечні заняття.

Очевидно, що умовами такої роботи з поетапного формування

умінь і компетентностей учнів є:

- наявність в школі вільного доступу до Інтернету;
- розвинена інформаційна та ІТ компетентності самого вчителя (його уявлення про інформаційні процеси у суспільстві, знання про існуючі інформаційні видання, бази даних, Інтернет-ресурси, уміння формулювати, уточнювати інформаційні запити під час пошуку необхідної інформації, вивчати, аналізувати як електронні так і паперові інформаційні джерела та використовувати їх у практиці);
- готовність вчителя до формулювання ефективних пізнавальних завдань з історії з використанням Інтернету;
- мотивація вчителя та його розуміння важливості цієї роботи.

#### Список використаних джерел

1. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74–82.
2. Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства: посібник для вчителя. За ред. В. Іванова, О. Волошенюк. Київ: ЦВП, АУП, 2016, 243 с.
3. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. О. І. Пометун. *Український педагогічний журнал*. № 3. 2018. С. 89–98.

**Дука Тетяна,**

*к. пед. н., доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ХУДОЖНЬОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ**

У статті представлено аналіз науково-педагогічних праць з проблем підготовки і готовності майбутніх фахівців; розглянуто структуру готовності сучасного педагогічного фахівця до роботи з художньою літературою.

*Ключові слова:* готовність, педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, майбутні вихователі, художня література.

У сучасній українській вищій освіті особливої гостроти набувають питання, пов'язані із формуванням професійної готовності фахівців галузі дошкільної освіти. Однак, незважаючи на численність праць, присвячених проблемам підготовки і готовності майбутніх педагогів до здійснення професійно-педагогічної діяльності, на

сьогодні в Україні недостатньо досліджень, спрямованих на вирішення проблем формування готовності сучасного педагогічного фахівця до роботи з художньою літературою.

Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх вихователів до різних видів професійно-педагогічної діяльності обґрунтовано в працях Г. Беленької, Н. Грами, Т. Жаровцевої, В. Нестеренко, Т. Поніманської, Т. Танько та ін.

Об'єднуючим у думках науковців (О. Абдуліна, Н. Грама, Т. Жаровцева, О. Куцевол, А. Ліненко та ін.) є уявлення готовності до професійної педагогічної діяльності як результату професійної педагогічної підготовки; процесу перебування особистості в особливому психічному стані, наявності у неї моделі щодо структури відповідної дії, системи відношень, мотивації, емоційно-вольових та розумових якостей, професійної компетентності, навичок і вмінь щодо їх практичного втілення та спрямованості на її виконання; цілеспрямованої установки, поглядів, переконань особистості. Так, у дослідженні А. Ліненко готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності розглядається як інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості у процесі підготовки і введення в діяльність. Дослідниця аналізує такі прояви готовності, як позитивне ставлення до педагогічної діяльності, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, уміннями і навичками, самостійність у розв'язанні професійних задач, моральні якості особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної зорієнтованості особистості тощо. Дослідженнями підтверджено, що фахова готовність педагога-вихователя дошкільної освіти є результативною характеристикою економічної компетентності. Ю. Сенько вважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Г. Беленькою професійну компетентність вихователя дошкільного навчального закладу визначено як «здатність вирішувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю,

емпатія та комунікативність» [2, с. 25]. О. Савченко у структурі педагогічної компетентності виокремила й проаналізувала три підсистеми: а) діяльнісну (знання, уміння, навички та індивідуальні способи самостійної й відповідальної педагогічної діяльності; б) комунікативну (знання, уміння, навички і способи творчого педагогічного спілкування); в) особистісну (потреба в саморозвитку, знання, уміння й навички самовдосконалення) [5].

Підготовку майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою визначаємо як взаємопов'язаний комплекс індивідуальних, професійних та особистісних якостей, який забезпечує здатність до прилучення дошкільників до читання художньої літератури. Готовність майбутніх вихователів до морально-духовного виховання засобами художньої літератури визначимо як когнітивний компонент у структурі загальної готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності, опосередкований спрямованістю (морально-духовне виховання) і засобами (художня література). Означена система складається із таких основних блоків, як-от: обізнаність щодо сутності, принципів, методів і форм організації процесу використання засобів художньої літератури; методики подання художньої літератури; змісту діяльності педагога і засобів його реалізації в умовах сучасної освіти з урахуванням використання інтерактивних та інформаційно-комп'ютерних технологій [5]. Педагогічна компетентність конкретизує ціннісно-сміслову, етичну, загальнокультурну, інформаційну, комунікативну, методичну, літературну, читацьку, інтерпретаційну, дослідницьку, евристичну і креативну, психолого-педагогічну, технологічну та інші компетенції. Педагогічна компетентність розглядається як ключові і основоположні, визначає літературну і читацьку компетенції. Готовність до роботи з художньою літературою визначає систему структурних компонентів, які взаємно впливають один на одного: педагогічна спрямованість і педагогічна компетентність. Означені компоненти-утворення у своєму змісті передбачають, з одного боку, становлення-розвиток духовної культури майбутніх вихователів та формування педагогічної спрямованості на морально-духовне виховання дошкільників, створення мотивів на основі духовно-творчого розвитку, а з іншого – формування різних видів компетенцій, які необхідні майбутнім вихователям для досягнення мети виховання дошкільників засобами художньої літератури. Оцінка готовності здійснюється за рівнями.

Висновки. Отже, готовність майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою ми уявляємо як наявність у її структурі двох основних, ієрархічно підпорядкованих одна одній, взаємообумовлених та пов'язаних між собою у своєму змісті складових – педагогічна спрямованість і педагогічна компетентність (щодо обізнаності з художньою літературою для дошкільників (ключова – літературна компетенція); оволодіння методологією морально-духовного виховання дітей дошкільного віку (засобами художньої літератури).

#### **Список використаної літератури:**

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. Заведений.* Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Беленька Г. В. *Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки.* Київ: 2012. 39 с.
3. Ліненко А. Ф. *Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04.* Київ, 1996. 556 с.
4. Монке О. С. *Література для дітей дошкільного віку у контексті підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного ВНЗ на сучасному етапі.* Сер. Педагогічні науки. Зб. наукових праць, Херсон: В-во ХДУ, 2008 Вип. 51. 426 с. С. 291-296.
5. Монке О. С. *Підготовка майбутніх фахівців до організації художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільних закладах освіти.* Наука і Освіта. Зб. Статей : Одеса, 2008, № 1-2, С. 68-71.

**Дячук Павло,**

*канд. пед. наук, доцент кафедри теорії початкового навчання  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини, Україна*

**Перфільєва Людмила,**

*канд. біол. наук, доцент кафедри теорії початкового навчання  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини, Україна*

## **ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНУ ЗДОРОВ'Я**

Статистика стану здоров'я школярів останнім часом є досить невтішною. Сьогодні в Україні фіксують високий рівень захворюваності населення, особливо серед дітей і підлітків. Зокрема, за період навчання у школі кількість здорових дітей з першого до одинадцятого класу зменшується у 3–4 рази. Дослідження, проведені Українським інститутом охорони дітей та підлітків, і дані медичної



статистики свідчать, що здоровими можна вважати лиш 27 % дітей дошкільного віку, 90 % випускників мають відхилення у стані здоров'я, у 41 % дітей шкільного віку – хронічні захворювання. Медична статистика вказує на те, що у 1 клас іде 15–16 % хворих дітей, а до 15–17 років хворими стають 53–54 % учнів [2].

За даними ЮНЕСКО Україна посідає одне з останніх місць у світі за оцінками стану здоров'я дорослих і дітей (низька тривалість життя, висока смертність, особливо серед дітей, великий відсоток відхилень у фізичному, психічному розвитку та захворювань серед дітей та молоді). Цьому сприяють екологічні катастрофи, напруження соціального становища, низький рівень медичної допомоги, ускладнення навчальних програм та інтенсифікація навчального процесу.

Саме тому «Національна доктрина розвитку освіти України» важливим завданням системи освіти визначає виховання дитини в дусі відповідного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих, як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

Можна констатувати, що за останні роки в Україні відбуваються деякі позитивні зміни щодо формування певних навичок здорового способу життя, безпечної поведінки, фізичного розвитку дітей. Але ситуація щодо формування здоров'я молодших школярів і сьогодні залишається ще досить напруженою. Життя вимагає від сучасної школи виховання творчої, інноваційної особистості, із сформованими загальнолюдськими цінностями, стійкими життєвими пріоритетами, уміннями, компетентностями, необхідними для здоров'я та навчання [1].

Проблема здоров'я стала центральною в навчально – виховному процесі сучасної школи. Вчителі прагнуть, щоб дитина навчилася цінувати своє здоров'я, щоб вона ставила собі за мету бути здоровою, щоб сама могла активно створювати своє здоров'я. Основна мета навчання та виховання учнів направлена на збереження, зміцнення, відтворення та передачу здоров'я майбутнім поколінням. Тому збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування духовних потреб і навичок здорового способу життя (ЗСЖ) є пріоритетними напрямками розвитку суспільства.

За останні роки проблема збереження здоров'я дітей молодшого шкільного віку, їх оздоровлення та профілактика найбільш розповсюджених «шкільних» хвороб є предметом фундаментальних наукових досліджень. Значення фізичного

виховання у формуванні соціально активної особистості вивчали фахівці у галузі педагогіки, фізичної культури і спорту.

Проведені у цьому напрямі дослідження дають змогу констатувати, що основою ефективного фізичного виховання у школі повинна бути індивідуалізація процесу навчання, орієнтована на пріоритети особистості, інтереси і потреби у вільному і самостійному розвитку [2].

Аналіз педагогічної літератури стосовно формування здорового способу життя показав, що досліджено такі аспекти: загальні теоретичні питання здорового способу життя (В. Андрющенко, А. Белкин, Н. Бібік, С. Бондаревський, О. Дубогай, В. Новосельський, В. Платанов та ін.); змістовий бік проблеми виховання навичок здорового способу життя (В. Артемонов, Р. Баєвський, Т. Бойченко, О. Ващенко, В. Войтенко, В. Моченов).

Інтерес дітей до фізичної культури належить до мотиваційної сфери. Можна констатувати, що за останні роки в Україні відбуваються деякі позитивні зміни щодо формування певних навичок здорового способу життя, безпечної поведінки, фізичного розвитку дітей. Але ситуація щодо формування здоров'я молодших школярів і сьогодні залишається ще досить напруженою. Життя вимагає від сучасної школи виховання творчої, інноваційної особистості, із сформованими загальнолюдськими цінностями, стійкими життєвими пріоритетами, уміннями, компетентностями, необхідними для здоров'я та навчання [2].

Проблема здоров'я стала центральною в навчально-виховному процесі сучасної школи. Вчителі прагнуть, щоб дитина навчилася цінувати своє здоров'я, щоб вона ставила собі за мету бути здоровою, щоб сама могла активно створювати своє здоров'я. Основна мета навчання та виховання учнів направлена на збереження, зміцнення, відтворення та передачу здоров'я майбутнім поколінням. Тому збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування духовних потреб і навичок здорового способу життя (ЗСЖ) є пріоритетними напрямками розвитку суспільства.

За останні роки проблема збереження здоров'я дітей молодшого шкільного віку, їх оздоровлення та профілактика найбільш розповсюджених «шкільних» хвороб є предметом фундаментальних наукових досліджень. Значення фізичного виховання у формуванні соціально активної особистості вивчали фахівці у галузі педагогіки, фізичної культури і спорту.

Проведені у цьому напрямі дослідження дають змогу констатувати, що основою ефективного фізичного виховання у школі повинна бути індивідуалізація процесу навчання, орієнтована на пріоритети особистості, інтереси і потреби у вільному і самостійному розвитку [1].

У Великобританії суспільну думку про користь хорошої форми і здоров'я формує Рада по здоровому вихованню (заснована у 1968 р.). Члени цієї Ради спільно з Радою по спорту розробили й опублікували декілька програм виховання здорового способу життя. Зокрема, широкого розповсюдження набули програми «Слідкуй за собою», «Проект здорового і фізичного виховання», «Програма фізичної активності учнів початкових шкіл».

Визначення поняття та складових якості життя є однією з дискусійних тем наукових досліджень. Одну з концепцій якості життя розроблено в Центрі здоров'я Торонтського університету (Канада) у межах проекту Міністерства громади та соціальних послуг м. Онтаріо. Концепція ґрунтувалась на визначенні «якості життя» в психології, соціології та філософії. Як результат, побудовано модель якості життя, що складається з дев'яти сфер, об'єднаних у три більш загальні категорії: «стан особистості» (фізичний, психологічний та психічний стани), «оточуюче середовище» (соціальне оточення, екологічне оточення, локальна громада), «наявна інфраструктура» (можливості власного розвитку, проведення вільного часу, наявність роботи та можливість працевлаштування). Кожна з цих складових розглядається як пропозиція певних «можливостей» для індивідів. А індивід може максимально скористатися такими можливостями заради досягнення добробуту. Таким чином, якість життя визначається як «ступінь» задоволеності індивідом.

У журналі американського міжнародного союзу охорони здоров'я «Наше здоров'я» подається опис програми партнерства та взаємодії цього союзу зі школами, установами, храмами, домами престарілих і суспільством в цілому з метою дотримання здорового способу життя всіма, і в перспективі піднесення «Міста здорового способу життя». Програма «Місто здорового способу життя» прийнята в Бостоні (штат Массачусетс, США), Джундіаї (Бразилія), Загребі (Хорватія), Печі (Угорщина), Санкт-Петербурзі (Росія), Саут Бенді (Штат Індіана, США), Торонті (Канада).

В багатьох країнах у навчальних планах шкіл передбачено заняття з питань здорового способу життя. Наприклад, у США,

Канаді і Японії – курс «Навчання здорового способу життя», у Фінляндії – «Формування навичок здорового способу», в Австралії – «Навчання раціонального використання дозвілля» [1].

Сучасні уявлення світової науки стосовно феномена здоров'я людини ґрунтуються на новому розумінні актуальності проблеми виживання людства взагалі. Наукові дослідження доводять, що переважна більшість дітей, молоді й дорослого населення в Україні не дотримуються здорового способу життя, що призводить до різноманітних захворювань. Такий стан обумовив прийняття важливих державних документів, спрямованих на зміцнення здоров'я населення і формування здорового способу життя.

Виявлена обмеженість суто медичного підходу, що визначає здоров'я як відсутність хвороби. За сучасними уявленнями здоров'я розглядають не як суто медичну, а як комплексну проблему, складний феномен глобального значення. Тобто здоров'я визначається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, вкладу капіталу, індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з оточуючим середовищем.

#### **Список використаних джерел**

1. Гурай А. Педагогічні умови впровадження здоров'язберігаючих технологій в початковій школі. Інноваційні педагогічні технології у загальноосвітній школі: теорія та практика, Матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції м. Умань, 24 лютого 2017 року // FOLIA COMENIANA: вісник Польсько-Української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Муковіз О. П. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. 61–63, 18 С.

2. Поліщук Н. А., Кардашук Н. В., Давідюк Г. М. Здоров'язбереження як аспект удосконалення сучасного уроку Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки: серія Педагогічні науки». № 9 (382). Луцк, 2018, с. 142.

**Іванова Вікторія,**

*к. психол. н., доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету, Україна*

## **СТРУКТУРА СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

Розглянемо особливості організації дошкільної освіти в Великій Британії.

Вивчення освіти Великої Британії та Європейського регіону є темою досліджень вітчизняних і зарубіжних компаративістів

(Н. Авшенюк, Ф. Богуш, Б. Вульфсон, О. Зима, Л. Козак, К. Корсак, В. Кремень, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Сажник, Д. Сазонова, А. Сбруєва, Т. Степанова та ін.).

Дошкілля у Великій Британії пройшло шлях розвитку від закладів суспільного догляду дітей із незаможних родин до сучасних різноманітних типів дошкільних закладів, що забезпечують диференційований підхід до виховання дітей. Слід зазначити, що таких закладів у Великій Британії недостатньо для того, щоб забезпечити доглядом усіх дітей до школи, навчання у якій починається з 5 років. Основні типи дошкільних закладів: муніципальні та приватні денні ясла, ясельні школи, ясельні класи, ігрові групи, клуби матері і дитини, «групи можливостей». За змістом роботи їх можна об'єднати в три групи: 1) денні ясла – забезпечують належний догляд за дітьми; 2) ясельні класи і школи – заклади інтелектуального розвитку, підготовки до школи; 3) ігрові групи, клуби матері та дитини, групи «можливостей», які організуються батьками, – гарантують найвищий рівень всебічного виховання [1; 2].

Муніципальні денні ясла відкриваються місцевими органами влади для дітей віком від кількох місяців до 4–5 років. Ці заклади досить поширені, вони працюють впродовж року з 8 до 18 год., оскільки призначені для виховання дітей працюючих батьків з невисоким рівнем прибутків, які потребують послуг закладів суспільного дошкільного виховання. Водночас з державною системою (93 %) функціонує й приватна (7 %).

Приватні денні ясла створюються різними приватними установами та особами, благодійними товариствами, релігійними організаціями тощо.

У Великій Британії відпустка по догляду за дитиною триває всього 9 місяців. Якщо мати не бажає втратити робоче місце, вона має найняти няню або скористатися послугами приватних ясел – і те, і інше коштує недешево: від 11 до 20 тисяч фунтів на рік. Один день перебування у лондонському приватному садку коштує близько 80 фунтів. Приймають у такі заклади з 3 місяців [3; 4].

У країні є велика кількість приватних вихователів, які за бажанням батьків працюють із дітьми віком від народження до 5 років упродовж усього робочого дня. Відтак забезпечується I ступінь освіти: 4–7 річні дошкільники та 7–11 річні діти – початкова школа.

Безоплатні муніципальні ясельні школи і класи для дітей 3–5 років дуже популярні у Великій Британії. Існують навіть черги з тих,

хто бажає влаштувати до них своїх дітей [2].

Починаючи з трирічного віку дитина може перебувати в державному дитячому садку за рахунок держави упродовж 15 годин на тиждень. Державний дитсадок являє собою прикріплений до школи своєрідний «стартовий майданчик».

Стандартний алгоритм влаштування дитини до державного садку при школі починається з подачі батьками заяви до самої школи, розташованої в їх районі (borough). Заява подається того року, коли дитина досягає трирічного віку, приблизно в лютому.

На безкоштовний повний день мають право лише пільгові категорії громадян європейського походження.

У 4 роки малюки йдуть до школи, найчастіше до тієї, до якої прикріплено їхній садок, щоб пройти річний підготовчий курс – «resertion». Ще через рік вони стануть школярами.

Хороший варіант для тих батьків, чия дитина з якихось причин не відвідує дитячий садок – ігрові групи (playgroups). Велика частина дітей у них – малюки від 2 до 3 років. Вони приходять до групи з батьками, граються й спілкуються. Персонал складається з медсестер і волонтерів – кваліфікованих педагогів тут зустріти складно. Такі групи – не державні організації, й часто вони існують на благодійних засадах.

Головна мета ігрових груп – соціалізація дитини перед вступом до дитячого садку або школи [3].

Структура дошкільного виховання в Англії є досить гнучкою і охоплює різні типи закладів, що конкурують у боротьбі за ресурси та вихованців. Батьки намагаються навчати своїх дітей у закладах поза системою державної освіти, у приватних чи в незалежних (авторських) дитячих садках. Така тенденція в країні чітко вимальовується з 1997 р. після об'єднання міністерств зайнятості населення й освіти. Англія ввійшла в ХХІ ст. з системою дошкільного виховання, в якій віддзеркалено не лише її минуле, а й ті динамічні зміни, що відбулися в ХХ ст. в освіті країни загалом [2].

У дитячих садах простір організовано відповідно до «відкритого плану». Всі кімнати відокремлюються одна від іншої перегородками, у дітей є можливість вільно пересуватися по всьому дитячому садку. У приміщенні розташовані стелажі для книг та іграшок, столи з настільними іграми, добре оснащені куточки для ігор з піском і водою, зони конструктивно-будівельних ігор. У дітей є можливість пограти на піаніно або позайматися на комп'ютері. У

приміщенні виділяється тиха зона, в якій діти можуть відпочити, розслабитися. Освітнє середовище повинно забезпечувати дітям можливість самостійно вибирати і здійснювати будь-яку привабливу для дітей діяльність [1; 4].

Отже, аналіз структури системи дошкільної освіти у Великій Британії свідчить, що тут характерні такі типи дошкільних закладів: денні ясла; ясельні класи та ясельні школи; ігрові групи; групи можливостей.

Ясельні школи та класи (державні) для дітей 3–5 років частково безоплатні, ігрові групи (2–3 роки) фінансуються з різних джерел. Поряд з державними закладами функціонує і приватна дошкільна освіта.

#### **Список використаних джерел:**

1. Сазонова Д. С. Системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал. *Общество и цивилизация в XXI веке: тенденции и перспективы развития*. 2014. № 8–12. С. 161–166.
2. Дошкільне виховання за кордоном: URL: <http://www.d-learn.pu.if.ua/data/users/8569/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F%203.pdf>
3. Зарубіжний досвід виховання дитини: дитячий садок у Великобританії. URL: <https://firststep.com.ua/article/zarubiznii-dosvid-vihovanna-ditini-ditacii-sadok-u-velikobritanii>;
4. Козак Л. В. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід розвитку. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3–4. С. 235–251.

**Ивлева Надежда,**

*кандидат педагогических наук, доцент Казахского национального педагогического университета имени Абая г. Алматы, Казахстан*

**Жадабаева Женар,**

*магистрант 2 курса Казахского национального педагогического университета имени Абая г. Алматы, Казахстан*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КАЗАХСТАНЕ**

Сегодня школьное образование Казахстана находится на этапе нового старта. В настоящее время приоритетами стали инфраструктурное развитие и переход на обновленное содержание. Уровень подготовки обучающихся определяется через ожидаемые результаты обучения, которые спроектированы с учетом специфики каждой образовательной программы.

Сегодня, учитель перестал быть для ученика единственным

источником информации, и надо признаться, нередко ученики превосходят учителей в умении пользоваться ИКТ и с интернет-ресурсами. Поэтому для организации учебной деятельности учащихся и осуществления контроля ее результатов используются различные методы и средства, выбор которых осуществляется педагогом.

Здесь компетенция определена, как «больше, чем просто знания и навыки. Она включает в себя способность удовлетворять сложные требования, путем привлечения и мобилизации психологических ресурсов (в том числе навыки и жизненные позиции) в определенном контексте. Например, способность эффективно общаться является компетенцией, которая может опираться на знание индивидом языка, практических навыков в области IT технологий и отношение к тем, с кем он или она общается [2].

Ожидается, что учителя воспитывают и развивают данные качества учащихся посредством использования различных методик преподавания и обучения, которые включают в себя:

- разработка дифференцированных заданий с учетом индивидуальных способностей и возрастных особенностей учащихся;
- создание мотивирующих ситуаций для развития у учащихся умения высказывать и аргументировать свои идеи и мнения, выдвигать гипотезы и предположения для решения поставленных

Развитию практико-ориентированного мышления служат разнообразные виды учебной работы с источниками знаний и информации в обычном и электронном форматах с их измерительными ресурсами, всемерное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). На уроках рекомендуется активно использовать современные образовательные технологии[5].

При проведении практических и исследовательских работ, экспериментов, решении экспериментальных задач, выполнении проектов и создании моделей углубляется понимание сущности природных и социально-экономических процессов, явлений и законов. Обучающиеся должны уметь видеть причинно-следственные связи, выявлять изменения в окружающей среде, предлагать способы предотвращения опасных изменений в конкретных ситуациях.

Применение новых технологий в условиях обновленного содержания образования в сочетании с разными методами ведёт к



розвитку інтереса учасників к предмету. Способствует проявлению инициативы и самостоятельности, обеспечивает полную занятость учащихся на уроке, заставляют их активно мыслить и рассуждать.

**Список использованных источников:**

1. Закон «Об образовании Республики Казахстан – 27.07.2007.-Глава 8 Статья 31, Глава 1 Статья 14.
2. Кротова К. К. Эксперимент в школе: за и против. *Народное образование*. 2014. № 2. С. 136.

**Іщенко Людмила,**  
*д. пед. н., проф., зав. кафедри психології та педагогіки  
розвитку дитини Уманського державного педагогічного  
університету*

*імені Павла Тичини, Україна*  
**Тетяна Журавко,**  
*викладач-стажист кафедри психології та педагогіки розвитку  
дитини Уманського державного педагогічного університету імені  
Павла Тичини, Україна*

## **СТВОРЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Сьогодні, як ніколи, актуальною є проблема модернізації освітньої політики взагалі й дошкільної зокрема.

Центральною фігурою освітнього процесу є дитина – мовленнєва особистість. У роботі з дошкільниками триває пошук і забезпечення природовідповідних компонентів середовища, які б допомагали повноцінному становленню мовленнєвої особистості. Основою розвивального середовища для становлення такої особистості є забезпечення доброзичливої атмосфери, де б дитині надавалося право на мовленнєву активність, довіру, помилку та доброзичливе ставлення. Першим і найважливішим компонентом успішного процесу є насичення мовленнєвого середовища, у якому постійно чи тимчасово перебуває дитина зразками рідної мови [2, с. 160–171].

Створення розвивального середовища в закладах дошкільної освіти є важливим напрямком реформи дошкільної освіти. Мовлення дитини є особливою формою її діяльності і особливим результатом її

зусиль в освоєнні життєвого простору. Це найважливіший у житті інтелектуальний подвиг. З огляду на те, що саме мовлення дорослих впливає на мовлення дитини, виокремлюємо наслідування як важливий шлях і спосіб навчитися говорити. Наслідуючи, дитина сприймає і переймає як єдино правильні, незмінні способи мовленнєвого спілкування того середовища, що його оточує [3, с. 44–47].

Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями щодо створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які виявляються в специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані із комунікацією. Становлення в людини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без міжособистісного контакту. При цьому мовленнєвий розвиток та його вдосконалення необхідно розглядати як відображення становлення навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Здатність до спілкування розуміється як комплексна здатність користуватися засобами взаємодії (невербальні, предметно-практичні, мовні), що забезпечують успішність цілей комунікації.

Основний нормативний документ, який визначає сучасні вимоги до змісту та обсягу дошкільної освіти в Україні, її пріоритети, – Базовий компонент дошкільної освіти. Він спрямовує педагогів на створення в закладі дошкільної освіти розвивального освітнього середовища, що сприятиме повноцінному розвитку дітей, забезпечить успіх діяльності дорослого в розвитку кожної дитини та підвищення якості дошкільної освіти в цілому [1, с. 14–15].

Однією з перших звернула увагу на проблему розвивального середовища М. Монтесорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі [4, с. 185–189].

«Без відповідного середовища немає конструктивної діяльності дитини. Оточення дитини – це не просто поєднання предметів для ігор або якогось їх застосування, оточення мусить мати цілісну форму (образ) і орієнтуватись на цілісне сприймання дитини, а не на суму його можливостей». Дитині не потрібне дороге середовище. Навпаки, в ньому має бути «визначена (окреслена) незавершеність, але не безформність» М. Монтесорі [4, с. 185–189].

Мовленнєве середовище вважається розвивальним, якщо воно

створює доброзичливу атмосферу, в якій діти виявляють мовленнєву активність, вільно спілкуються між собою та з вихователем, вчаться, дізнаються про нове та цікаве, чують літературну мову, мають змогу самостійно обирати однолітків для спілкування, гри, трудової чи іншої діяльності, залучаються до мовленнєво-творчої діяльності.

Створення розвивального освітнього мовленнєвого середовища складається з таких компонентів:

- спеціально організована мовленнєва діяльність дітей;
- спільна доросло-дитяча (партнерська) мовленнєва діяльність;
- вільна самостійна мовленнєва діяльність дітей.

Освітнє мовленнєве середовище повинно завжди бути розвивальним і забезпечити дитині можливість виявляти свої мовленнєві здібності. Створення в закладі дошкільної освіти повноцінного мовленнєвого середовища та забезпечення відповідної позиції педагога в організації діяльності дітей – провідний засіб реалізації завдань сучасного реформування освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти, Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф. д-р пед. наук: Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. Київ, с. 26, 2012.

2. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. Київ: Вища школа, 1993. 325 с.

3. Богуш А. М. Мова дітей. Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Під загальною редакцією С. Чередниченко. Київ: Кобза, 2003. 144 с.

4. Дичківська І. М., Монтессорі М. Теорія і технологія, Київ: Видавничий Дім «Слово», 2006, С. 304.

**Залізник Алла,**

*к. пед. н., доцент кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ**

Педагогічна практика посідає важливе місце у процесі формування особистості педагога-вихователя. Здійснено низку досліджень з питань удосконалення ефективності педагогічної практики. Окремі аспекти загальної професійної підготовки вчителя-вихователя відображено у працях О. Абдулліної,

А. Алексюка, А. Бойко, І. Зязюна, Н. Кичук, Н. Ничкало.

У системі професійної підготовки педагогічних кадрів О. Абдулліна великої уваги надає педагогічній практиці. «Педагогічна практика виконує важливі функції в системі професійної підготовки вчителя: навчальну (актуалізація, поглиблення і розширення знань), розвиваючу (розвиток пізнавальної і творчої активності, розвиток педагогічного мислення), виховну (формування соціально-активної особистості вчителя, стійкого інтересу і любові до професії вчителя), діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх вчителів)» [1, с. 61].

С. Шацький вказував, що педагогічну практику слід запроваджувати з першого курсу, з найпростіших форм до самостійних занять з дітьми. Він великого значення надавав «накопиченню особистого досвіду шляхом безпосереднього зіткнення з педагогічною дійсністю» [3, с. 168].

У науково-педагогічній літературі виділяються три види діяльності студентів: навчально-пізнавальна, навчально-практична та самостійна, завдяки їх паралельній організації здійснюється підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю.

У психологічній науці діяльність розглядається як внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична або предметна) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою. Завдяки внутрішньої діяльності людина перш ніж щось робити, уявляє цей процес, планує його, осмислює мету, мотиви, принципи і способи дії, умови їх реалізації, а зовнішньої – передбачає створення образу дійсності, організацію безпосередніх практичних дій [2]. Підсумовуючи, слід сказати, що саме така структура характеризує діяльність студентів у період педагогічної практики.

Педагогічна практика як форма професійної підготовки студентів зі спеціальності «Дошкільна освіта» є частиною Державного освітнього стандарту, виконання її завдань обов'язкове для всіх студентів даної спеціальності. Педагогічна практика створює об'єктивну можливість студентам взаємодіяти не з педагогічними ідеями, завданнями, ситуаціями, а з конкретними батьками і дітьми. Цінним є те, що вони мають можливість бачити результати своєї діяльності.

Нами були розроблені програми підготовки студентів експериментальних груп на період навчальної та виробничої практик. Передбачено кілька етапів проходження педагогічної практики:

1) підготовчий – знайомство з програмою практики і

вимогами до ведення відповідної документації, вирішення організаційних питань;

2) основний – знайомство з умовами проходження практики, виконання програми практики;

3) підсумковий – підготовка звіту та підведення підсумків практики.

Під час складання програми педагогічної практики, ми враховували її види та визначили зміст роботи стосовно формування педагогічних умінь. Розробку програми практик здійснювали на основі таких принципів: зв'язок теоретичного навчання і практики, послідовність, наступність, динамічність, співробітництво, систематичність.

Основними умовами ефективності педагогічних практик виступили: теоретична обґрунтованість, освітній і виховуючий характер, комплексний підхід до змісту і організації практики, наступність у їх проведенні.

Визначаючи завдання педагогічних практик, ми поставили собі за ціль сформувати компоненти підготовки (мотиваційно-ціннісний, змістовно-гностичний, процесуально-виконавський) студентів до роботи з батьками дітей старшого дошкільного віку під час їх проходження.

Навчальна практика студентів експериментальних груп мала таку мету:

– навчальну – розширити і поглибити знання студентів з питань виховання старших дошкільників у сім'ї;

– наукову – озброїти студентів навичками аналізу, умінням спостерігати, заповнювати програму вивчення сім'ї з виховання старшого дошкільника;

– професійну – сформувати у студентів правильне ставлення до професії вихователя, батьків, дітей, інтерес до роботи вихователя з батьками з досліджуваної проблеми та формувати професійні уміння й навички;

– виховну – виховувати інтерес до праці вихователя та потребу в ній.

Виробнича практика передбачала таку мету:

– навчальну – розширити та поглибити знання студентів про сім'ю та її взаємодію з дошкільним закладом з проблем виховання старших дошкільників;

– наукову – формувати у студентів творчий та дослідницький підходи до педагогічної діяльності по темі дослідження;

– професійну – продовжувати виробляти професійні уміння і навички (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), розвивати особистісні якості, необхідні майбутньому вихователю у роботі з батьками з виховання старших дошкільників;

– виховну – виховувати потребу систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності з батьками, дітьми.

Таким чином, доходимо висновку, що педагогічна практика – невід’ємний компонент особистісного становлення фахівця, що поглиблює та поповнює отримані ним знання, сприяє формуванню таких педагогічних умінь, які необхідні вихователю у роботі з батьками з виховання старших дошкільників (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) та якостей (зібраність, організованість, комунікативність, спостережливість, професійна компетентність, оптимізм, витримка).

#### **Список використаних джерел:**

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение, 1984. 208 с.
2. *Психологічний словник* / [за ред. В. І. Войтка]. Київ: Вища шк., 1982. 214, [2] с.
3. Шацкий С. Т. *Педагогические сочинения: в 4-х Т.* Москва: Просвещение, 1964. Т. 2: Педагогические сочинения. 1964. 476 с.

**Кайдалова Лідія,**

*д. пед. н., професор, завідувач кафедри педагогіки і психології  
ІПКСФ Національного фармацевтичного університету, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»**

Науковий пошук дозволив виявити позитивні тенденції і напрацювання з проблеми підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук. Окресленій проблемі приділено увагу ученими В. І. Бобрицькою, О. І. Гурою, Л. Г. Кайдаловою, А. І. Комишаном, Н. Б. Щокіною, Н. М. Мирончук, В. Осадчим та ін. [1–6].

Автором цієї статті виконувались теоретичні та прикладні дослідження з окресленої проблеми [3], а також розроблено та впроваджено навчально-методичне забезпечення (посібники, методичні рекомендації, навчально-методичні комплекси) в освітній

процес з підготовки магістрів на кафедрі педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету.

Мета і завдання дослідження – схарактеризувати особливості та досвід підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, враховуючи запити на ринку освітніх послуг та виклики сучасної освіти.

Підготовка магістрів зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» передбачає оволодіння сучасними формами і методами організації освітнього процесу з урахуванням сучасних вимог до вищої професійної освіти; методиками та технологіями викладання навчальних дисциплін і як результат – формування на цій основі професійної компетентності, педагогічної культури, педагогічної майстерності та професійно важливих якостей майбутнього викладача.

Починаючи з 2005 року у Національному фармацевтичному університеті здобули ступінь 353 магістри педагогіки (з 2017 р. магістрів освітніх, педагогічних наук), з них 71 співробітник Національного фармацевтичного університету та Коледжу. Серед випускників проректори, завідувачі кафедр, професори, доценти, викладачі та співробітники структурних підрозділів.

Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки передбачає опанування здобувачем 90 кредитів ЄКТС. Тривалість програми розрахована на 1 рік 6 місяців. Програма ґрунтується: на наукових знаннях про цілі та особливості організації освітнього процесу у вищій школі на знаннях про моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця; опануванні теорії і практики вищої освіти України; на формуванні комунікативної, педагогічної компетентності та оволодінні професійною етикою фахівця.

Зміст освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» спрямований на формування викладача сучасної генерації, озброєного не тільки професійними знаннями та вміннями, а й педагогічною та психологічною компетентністю, розвиненими професійно значущими якостями, який володіє сучасними інноваційними методиками викладання, освітніми технологіями, інтерактивними методами навчання, здатного швидко адаптуватись до вимог суспільства та споживачів освітніх послуг та постійно

вдосконалювати свій професійний рівень та педагогічну майстерність.

Сферою працевлаштування магістрів освітніх, педагогічних наук є заклади вищої освіти, науково-педагогічні установи, заклади підвищення кваліфікації та післядипломної освіти в галузі освіти.

Врахований досвід підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук дозволяє використовувати в освітньому процесі традиційні та інноваційні форми та методи навчання, серед яких: традиційні пояснювально-інформаційні лекції та бінарні лекції, лекції-прес-конференції, лекції із запланованими помилками, інтерактивні лекції та ін.

Під час практичних та семінарських занять викладачі використовують елементи тренінгу, сторітеллінгу, рольові та ситуаційні ігри, веб-квести, індивідуальні навчальні проекти.

В освітньому процесі підготовки магістрів ефективними є інформаційно-комунікативна, комп'ютерна, інтерактивна, проблемна, здоров'язбережувальна та інші педагогічні технології.

Навчально-методичне забезпечення з кожної дисципліни представлене комплексом, до якого увійшли: посібники, методичні рекомендації, завдання до практичних занять, конспекти лекцій, завдання для самостійної роботи, завдання для модульного та підсумкового контролю, список рекомендованих джерел тощо.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні вітчизняного і європейського досвіду та реалізації його кращих надбань у підготовку магістрів освітніх, педагогічних наук.

#### **Список використаних джерел**

1. Бобрицька В. І. Організаційно-педагогічні умови формування самоосвітньої компетенції майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури. Педагогічний процес: теорія і практика. 2010. № 3. С. 48–52.

2. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: Автор дис. на здобуття наукового ступеня док. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Київ, 2008. 40 с.

3. Кайдалова Л. Г. Теоретико-методичні аспекти підготовки магістрів педагогіки у вищих навчальних закладах. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. праць. Серія «Проблеми трудової та професійної підготовки». Київ, 2012. С. 39–47.

4. Кайдалова Л. Г. Підготовка і захист магістерської кваліфікаційної роботи: навч. метод. посіб. для магістрантів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи. 2013.168 с.

5. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. 2018. № 3. Volume 6. P. 99–103.

6. Осадчий В. Місце магістратури у системі підготовки педагога вищої школи. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N124/N124p125-133.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N124/N124p125-133.pdf).



**Каленич Альона,**  
*магістрантка Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини, Україна*

**Перепелюк Тетяна,**  
*к. психол. н., доцент кафедри психології Уманського  
державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У педагогіці критерій трактується як мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій.

За визначенням З. Курлянд, критерій – це мірило оцінки, судження, необхідна та достатня умова прояву або існування якогось явища чи процесу. Очевидно, розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен містити в собі не тільки ознаки її компонентів, а й критерії, що визначають вираження тієї чи іншої ознаки в процесі або явищі, що розглядається [1].

Для запобігання та розв'язання конфліктів було дібрано критерії з відповідними показниками: спонукальний (наявність позитивної мотивації на педагогічну діяльність, толерантне ставлення до учасників педагогічного процесу); змістово-операціональний (обізнаність із видами конфліктів, наявність організаційних та комунікативних умінь); регулятивно-оцінний (уміння добирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації, наявність рефлексивних умінь та умінь визначати причини конфліктів) [2].

Позитивна мотивація на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів змушує вчителя долати труднощі реального вирішення практичних завдань у розв'язанні конфліктів і досягати поставлених перед собою цілей. Успішне досягнення цілей призводить до формування високої адекватної самооцінки та професіоналізму (стан сформованості даного показника визначається за методикою «Мотивація до успіху» А. Елерса). Значну роль в умінні запобігати та розв'язувати конфлікти у навчально-виховній роботі з учнями відіграє сформованість їхньої толерантності (стан сформованості толерантності досліджується за допомогою методики діагностики комунікативної толерантності В. Бойка). Організаційні уміння вчителя характеризуються здатністю організувати безконфліктну діяльність у навчально-виховному процесі, знаходячи підхід до усіх учасників даної взаємодії та можливість впливати на них для попередження або розв'язання конфлікту (дані уміння

діагностуються за методикою «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості» Л. Уманський, А. Лутошкін та ін.). Рівень професіоналізму вчителя також характеризується його доцільною поведінкою, яка є основою поведінково-аналітичного компоненту щодо готовності запобіганню та розв'язанню конфліктів між вчителем та учнем: вміння поступатися, йти на компроміс, встановлювати партнерські стосунки, толерантно відстоювати правильність власної позиції (тест «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» за методикою К. Томаса). Для формування у вчителя здатності аналізувати, узагальнювати, оцінювати власну педагогічну діяльність адекватно потрібно оволодіти вміннями до рефлексії, для покращення рівня професійної діяльності (діагностика онтогенетичної рефлексії за методикою «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» М. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов).

Отже, доцільно проводити ряд заходів просвітницького та діагностичного характеру у педагогічних колективах навчальних закладів з метою формування у вчителів готовності до запобіганню та розв'язання конфліктів між вчителями та учнями у ході навчально-виховного процесу.

#### Список використаних джерел

1. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса, 1995. 160 с.
2. Розум К. В. Компонентна структура готовності майбутніх вчителів гуманітарного профілю до запобіганню і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал Сумського держ. педаг. ун. імені А. С. Макаренка. Суми, 2013. № 7(33). С. 163–168.

**Карнаух Леся,**

*к. пед. н., доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЖИТТЯ І ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

В умовах соціальних протиріч та економічних труднощів сучасного суспільства проблема безпеки життя і здоров'я підростаючого покоління є однією із глобальних. Основні підходи до збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку визначені у національних програмах: «Діти України» та «Освіта» (Україна ХХІ століття)», в Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ

століття.

Незважаючи на підвищену увагу держави до проблеми збереження життя і здоров'я підростаючого покоління, в Україні спостерігається різке погіршення здоров'я дітей дошкільного віку. З кожним роком збільшується кількість дітей, що потерпають від домашнього насилля, жорстокості, бездоглядності, дискримінації, рабства, жебрацтва, конфліктів різного характеру між подружжям в неблагополучній сім'ї, посягань на права і свободи дитини в зовні благополучних родинах.

Отож, в умовах сьогодення механізми взаємодії підростаючої особистості і соціального середовища порушуються дедалі частіше, що призводить до виникнення нових небезпек для її життя і здоров'я. Віддаючи належне сучасним дослідженням у сфері означеної проблеми, вважаємо за необхідне зупинитись на аналізі історико-педагогічного аспекту проблеми збереження життя і здоров'я підростаючого покоління. Таке дослідження дасть можливість глибше усвідомити сучасний стан проблеми збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у соціальному середовищі.

Впродовж багатовікового розвитку суспільства проблема збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку мала різне розуміння, яке залежало від соціально-економічних, політичних та історичних умов, рівня розвитку філософсько-релігійних і педагогічних уявлень про дитину та її місця у соціальному середовищі. Аналіз історико-педагогічних праць І. Кона, Ф. Арієса, Л. Демоза, Е. Еріксона, Л. Вигодського, О. Запорожця дає підстави стверджувати, що у різні історичні періоди розвитку суспільства ставлення до дітей, їх життя та здоров'я змінювалося. Зокрема, на думку Ф. Арієса та його послідовників, те, як «суспільство сприймає і виховує своїх дітей характеризує культуру цього суспільства в цілому» [1, с. 23]. Наукові погляди Ф. Арієса підтримував І. Кон, який встановив взаємозалежність між рівнем розвитку культурних і соціальних спільнот, які з плином часу змінюються, та статусом дитинства в різні історичні періоди.

Представлений огляд змінної позиції дорослої частини соціуму до дитинства, загалом, та до проблеми збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у соціальному середовищі, зокрема, засвідчує, що «на кожному з історичних етапів суспільство намагалося знаходити певні способи соціальної взаємодії з дітьми» [3, с. 16].

В умовах демократичних змін в Україні збереження життя і здоров'я підростаючого покоління є першочерговим завданням

держави, сім'ї, дошкільних закладів, самої дитини. На сучасному етапі все більше фахівців з різних наукових галузей знань – психологів, педагогів приділяють увагу дослідженню соціально-педагогічних аспектів цієї проблеми. В сучасних наукових дослідженнях (І. Бех, О. Кононко, І. Зверєва, В. Іванов, Л. Коваль, Н. Ничкало, Т. Поніманська, В. Оржехівська, Т. Пироженко,) обґрунтовується необхідність здійснення виховання дітей дошкільного віку на засадах особистісно-зорієнтованої педагогіки, що в сукупності забезпечить становлення особистості дитини як суб'єкта власної життєтворчості. В основі цих підходів – визнання самоцінності кожної дитини для становлення суб'єктивної позиції у взаємодії з навколишнім світом.

Отже, навчально-виховний процес у сучасному дошкільному закладі має будуватися на засадах нової методології особистісно зорієнтованого виховання, що ставить особистість дитини у центр виховної роботи в дошкільному навчальному закладі і передбачає мету – формування людини як неповторної особистості, творця самого себе і свого життя. В межах такого підходу сучасний дошкільний заклад покликаний у створенні комфортних, безконфліктних і безпечних умов для розвитку дитини в атмосфері неприпустимості застосування до неї фізичного і психічного примусу [2, с. 6].

Отже, історико-педагогічний досвід дошкільної вітчизняної та зарубіжної педагогіки у галузі збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку є одним із важливих компонентів матеріальної і духовної культури, що не втрачає своєї значущості і знання якого може сприяти глибшому осмисленню цих проблем на сучасному етапі суспільного розвитку. Поєднання історико-педагогічних підходів з досягненнями сучасної науки забезпечить реальні можливості для вироблення ефективної моделі виховання у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до свого життя і здоров'я та безпечної поведінки у довкіллі, що і стане предметом нашого подальшого дослідження.

#### **Список використаних джерел:**

1. Ариес Ф. *Возрасты жизни. Философия и методология истории* / Общ. Ред. И. С. Кона. Москва, 1977. С. 12–14.
2. Бех. І. *Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник*. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
3. *Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія* / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін; За заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.

**Коберник Галина,**  
*к. пед. н., професор кафедри теорії початкового навчання  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини, Україна*

## **ЕДУКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ – ОСНОВНИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН ШКОЛЯРІВ**

Сьогоднішній школі потрібні нові концепції, парадигми й технології виховання, що здатні забезпечити повноцінну підготовку школярів до життя в суспільстві з новим соціально-економічним укладом. Таке виховання може сприяти подоланню кризових явищ у суспільстві: духовної деградації, деформації моральної свідомості, зростанню злочинності тощо.

Ефективним засобом удосконалення відносин можна вважати цілеспрямовану педагогізацію середовища шкільного виховання, навчання ціннісному сприйняттю людини людиною, спілкуванню, вмінню співвідносити свої вчинки з вчинками інших людей, свідоме оволодіння головним правилом взаємин («золоте правило» моральності): «Стався до людей так, як ти хочеш, щоб вони ставилися до тебе».

Показником для типології освітнього середовища В. Ясвін називає наявність чи відсутність в освітньому середовищі умов і можливостей для розвитку активності (чи пасивності) дитини та її особистісної свободи (чи залежності) [5].

Цей підхід аналогічний позиції Я. Корчака, який виділяє такі чотири типи освітнього середовища: «догматичне освітнє середовище», що сприяє розвитку пасивності і залежності дитини; «кар'єрне освітнє середовище», що сприяє розвитку активності, але залежності дитини; «безтурботне освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку дитини, але й зумовлює формування її пасивності; «творче освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку активної дитини [1].

Саме творче освітнє середовище ми називаємо едукативним середовищем. Різновидом освітнього середовища є навчальне середовище, яке В. Семеновим було визначено «як частина соціального середовища, що формується в суспільстві на всіх рівнях його розвитку з метою впливу на молоде покоління» [2, с. 12].

На думку Л. Новикової [3] під створенням виховного середовища слід розуміти, перш за все, зменшення в оточуючому

соціальному середовищі стихійного компонента за рахунок організованих удосконалених та зведених у єдину систему виховних впливів. Але виховні впливи різних соціальних мікросистем потребують скоординованості, концентрації та об'єднання спільною метою – виховання дитини. Більш того, необхідно забезпечити організаційно-педагогічні умови та технологічні механізми запобігання негативного впливу оточуючого середовища, подолання його стихійності та некерованості. Таким чином, окремі різномірні елементи, взаємодіючи між собою та взаємодоповнюючи одне одного, позбавившись своїх негативних, стихійних та некерованих елементів, складаються в одну систему – цілісне виховне середовище.

Першою і основною ознакою едукативного середовища є сутність і характер міжособистісних взаємин, які відбуваються в процесі навчання, тобто це ті відношення, що виникають між суб'єктами даного середовища у ході реалізації своїх навчальних функцій. Фактично це звільнений навчально-виховний потенціал, той простір культурно-навчального діалогу (полілогу), що відбувається між всіма учасниками навчального процесу під час засвоєння програмового матеріалу.

Реальна життєва практика дітей при такому підході буде співпадати з процесом навчання і виховання, підтверджувати його цінності й орієнтири, конструювати єдине навчально-виховне середовище, наповнювати освітній простір саме як простір для зустрічі та діалогу суб'єктів навчання та виховання, що стає головною передумовою різнобічного розвитку і саморозвитку особистості.

Таке середовище стає втіленням ідеї „школи життя”, яка об'єднуватиме освітню, соціальну, культурну й громадську діяльність всіх учасників єдиного навчального процесу, всі види їхніх комунікацій та взаємовідносин з метою виховання соціально повноцінної особистості та її всебічного, цілісного й творчого розвитку [4].

Реальна життєва практика дітей при такому підході буде співпадати з процесом навчання і виховання, підтверджувати його цінності й орієнтири, конструювати єдине навчально-виховне середовище, наповнювати освітній простір саме як простір для зустрічі та діалогу суб'єктів навчання та виховання, що стає головною передумовою різнобічного розвитку і саморозвитку особистості.

Завдяки включенню школярів у спільну навчально-пізнавальну

діяльність, здійснюється соціалізація, формується ставлення до світу, світогляд, основні мотиви, стимули, форми поведінки, виробляється спрямованість як соціальне ядро особистості. А спільна навчально-пізнавальна діяльність пов'язана з колективною (не фронтальною).

Саме такі стратегічні напрями обирають сьогодні національні системи освіти розвинутих країн світу, і саме вони стають основою ринкового успіху приватних навчальних закладів в Україні, умовою їх подальшого розвитку, концептуальним наповненням їхньої освітньої діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні засади побудови виховного простору особистості. Особистість в єдиному освітньому просторі: матеріали I Міжнародного освітнього форуму (Запоріжжя, 5 – 7 травня 2010 р.) URL: <http://ukrdeti.com/firstforum/b3.html>
2. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с. (Профессионализм педагога).
3. Новикова Л. И. Школа и среда. Москва: Знание, 1985. 80 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 356 с.

**Коберник Олександр,**

*д. пед. н., проф., зав. кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, як зазначається в Законі України «Про освіту», є освіта, яка забезпечує всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей. У Концепції розвитку педагогічної освіти вчителю відведена роль основної рушійної сили відродження та створення якісно нової національної системи освіти. Сучасний учитель повинен забезпечувати інноваційність та конкурентоспроможність освітньої сфери суспільства. Ефективність вирішення майбутнім учителем фахових завдань визначається рівнем професійної компетентності науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти, які мають постійно підвищувати свою кваліфікацію, дбати про свій

професійний розвиток відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти.

Провідне значення в професійному саморозвитку викладача має етап не тільки безпосередньої професійної підготовки у вищому педагогічному закладі освіти, де відбувається формування індивідуальних суб'єктивних переживань щодо задоволеності якістю освітньої діяльності у поєднанні зі становленням ціннісних орієнтацій у ставленні до освітньо-професійного середовища, а й період професійного самовизначення та професійної діяльності. Тривалий період онтогенезу професійного саморозвитку викладачів зумовлюється інтегрованими вимогами до його багатофункціональних фахових компетентностей та особливостями науково-педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел (Б. Ананьєв, О. Антонова, І. Бех, В. Бехтерєв, А. Бодальов, Л. Божович, А. Вербицький, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Лазурський, О. Леонтєв, А. Макаренко, В. Моргун, А. Петровський, В. Рибалка, С. Рубінштейн, І. Сеченов, В. Сухомлинський) дає змогу стверджувати, що розвиток людини найчастіше розглядається як досягнення під впливом середовища певного ступеня духовної, розумової зрілості, свідомості та культури. Саморозвиток - це якісне перетворення індивідуальних властивостей особистості та їх застосування згідно умов діяльності людини, а професійний саморозвиток - це процес досягнення викладачем самоактуалізації, самореалізації та самоствердження, організований на багатоконцептуальних засадах індивідуалізованої науково-педагогічної діяльності.

Феномен професійного саморозвитку викладача визначається нами як процес і стан готовності особистості до науково-педагогічної діяльності в результаті досягнення оптимальних рівнів особистісної і професійної зрілості – тих інтегрованих якостей особистості, що відбивають складники її громадянської, життєво-професійної, духовної, соціальної, психологічної, мотиваційної зрілості та сформованість самостійної особистості.

Якщо вести мову про періодизацію професійного саморозвитку викладачів, то тут можна виокремити три провідні етапи на кожному рівні професійної підготовки і діяльності: адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Кожен окремий етап професійного саморозвитку відбувається у відносно стабільні часові відрізки професійної підготовки у порівняно сталих освітніх просторах (підготовка в



магістратурі, навчання в аспірантурі, молодий викладач і т. д).

Перший етап професійного саморозвитку – етап адаптації - передбачає активне опанування майбутніми викладачами базової освітньо-наукової програми. Другий етап – індивідуалізації – характеризується активізацією пошуку засобів і способів вираження майбутніми викладачами своєї індивідуальності та її фіксації у науково-педагогічній діяльності. Третій етап професійного саморозвитку – етап інтеграції – визначається прийняттям освітнім простором індивідуальних особистісно-професійних виявів або трансформацією цього простору згідно з індивідуальними прагненнями викладачів до власного самовдосконалення у різних видах підвищення кваліфікації.

Ефективність професійного саморозвитку науково-педагогічного працівника визначається використанням у відповідності до етапів цього саморозвитку сукупності засобів, педагогічних технологій, які повинні відповідати вимозі сензитивності - вибіркової чутливості, сприйнятливості викладача на кожному етапі саморозвитку до зовнішніх упливів освітнього середовища університету.

З метою створення системи професійного саморозвитку викладачів в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини успішно функціонують: магістратура із освітньо-наукової програми «Педагогіка вищої школи», аспірантура і докторантура, Науково-методичний центр професійного розвитку викладачів, в якому працюють «Школа професійного зростання молодих викладачів» (модератор – доцент Н. Стеценко), науково-методичні семінари для досвідчених викладачів (модератор – професор О. Бялик) та завідувачів кафедрами (модератор – професор О. Кірдан) , а також ліцензовані курси для науково-педагогічних працівників (керівник М. Гагарін).

#### **Список використаних джерел:**

1. Роджерс К. К науке о личности. *История психологии XX век*: хрестоматия / под. ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Москва: Академический проект, 2003. С. 685–714.
2. Семиченко В. А. Психологія науково-педагогічної діяльності: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
3. Цина В. І. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: теоретико-методичний аспект: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. 404 с.

**Коблик Віталій,**  
*к. пед. н., ст. викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ЦІННІСНА СФЕРА ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Розв'язання глобальних проблем суспільства залежить від того, який тип людини буде сформований цим суспільством, яким виявляється рівень його індивідуальної свідомості, характер та широта міжособистісних зв'язків, ступінь залученості до соціального життя. Враховуючи перспективи подальшого розвитку України, можна визначити, що найважливішою соціальною функцією вищої школи є функція формування особистості гуманістичного типу, фахівця як конкурентоспроможної людини, справжнього інтелігента, здатного не тільки професійно, а й творчо підходити до розв'язання завдань соціального, професійного й особистісного змісту в їхній органічній єдності.

На основі аналізу наукової літератури та власних досліджень щодо ставлення студентів до виховного процесу, до себе як студента, майбутнього професіонала ми дійшли висновку, що вдосконалення системи виховання майбутнього фахівця пов'язане з пошуком шляхів створення умов, які нададуть студенту можливість:

- розкрити власні потреби й здібності, що сприяє самоствердженню, самореалізації (в особистісному й професійному планах);

- пізнати свою сутність та самовизначитися (в особистісному й професійному планах);

- знайти своє місце в середовищі вузу, де йому буде психологічно комфортно, цікаво, де він зможе відчувати власну значущість, де в його присутності будуть зацікавлені;

- залучитися до загальної та професійної культури;

- самореалізуватися в діяльності й спілкуванні.

Ми поділяємо думку науковців, що треба навчитися бачити в студентові особистість, розуміти всю складність і багато вимірність її структури, розрізняти багатозначність учинків і дій, різноманітність і палітру почуттів, емоцій, мотивів. Тільки за цих умов викладач зможе керувати процесом формування, розвитку, виховання, професійної

підготовки студента як особистості, контролювати цей процес і вносити відповідні імпульси, орієнтири, корективи. У «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти» вказано, що вищі навчальні заклади мають «здійснювати підготовку національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів» [6: 247].

Відомий психолог Б. Ананьєв стверджував: «Виховувати – це значною мірою означає створення системи відношень між людьми, що породжують певне ставлення даної особистості до інших людей, праці, суспільства, самого себе. Впливаючи на ці відношення, ми, завдяки цьому, створили підстави для формування рис характеру» [1: 79].

Виховання студентства реалізується через створення в суспільстві і конкретному навчальному закладі виховної системи. Сутність виховної системи визначається філософським розумінням змісту соціальної системи взагалі, яка є поєднанням системоутворюючих елементів, що перебувають у взаємодії і зв'язках між собою і утворюють цілісну єдність. І відповідно виховна система має низку ознак спільних із соціальними системами. Це цілеспрямованість, цілісність, поліструктурність, динамізм, взаємодія з середовищем, відкритість до інших систем [8].

Структурними елементами системи виховної роботи вищого навчального закладу є: мета, зміст, форми, методи і засоби виховання, його результати. Свідомість студента, його емоційно-чуттєва сфера, поведінка є компонентами процесу виховання. Більшість дослідників вважають, що будь-яка педагогічна система, зокрема, система виховної роботи у вищому навчальному закладі, складається із взаємопов'язаних підсистем, компонентів. До того ж кожна система є компонентом іншої системи вищого рівня. Жодна з цих систем не функціонує ізольовано, а обов'язково пов'язана з найрізноманітнішими системами і системними утвореннями. Ці зв'язки є настільки тісними, що зміна одного з них спричиняє зміну системи взагалі.

З'ясування мети виховання студентів уможлиблює визначення її основних завдань. Аналіз психолого-педагогічної літератури та результати власних досліджень дозволяють визначити основними

завданнями виховної системи ЗВО:

- формування суспільно-громадського досвіду особистості студента;

- розвиток, стимулювання та реалізацію пізнавального, духовного, творчого потенціалу особистості студента, як майбутнього фахівця;

- залучення до особистісно значущих соціокультурних, професійних цінностей, потреба у яких не задовольняється в процесі навчання;

- задоволення потреб молодшої людини в професійному самовизначенні;

- виховання вольових якостей, формування активної життєвої позиції тощо.

І. Бех обґрунтував психолого-педагогічні умови та принципи, які є основою реалізації особистісно орієнтованого виховання. Насамперед це «формування в суб'єкта здібності усвідомлювати себе як особистість», «культивування у вихованні цінності іншої людини», культивувати у вихованні досвіду свободи приймати власні рішення і відповідно поводитися» [2].

На підставі нашого дослідження можна зробити висновок, що організація виховного процесу вищого навчального закладу має базуватися на таких положеннях:

- виховання – складний педагогічний процес, що пов'язаний із діяльністю суб'єктів цього процесу, з їх активністю;

- виховання супроводжується змінами в інтелектуальній, емоційній, фізичній сферах особистості, засвоєнням нею соціального досвіду й удосконаленням;

- виховна робота у ЗВО – це самостійна діяльність, яка спрямована на досягнення конкретних цілей;

- всебічний розвиток особистості студента як майбутнього фахівця має здійснюватися за декількома напрямками: формування якостей громадянина та професіонала; формування індивідуальності; формування почуття відповідальності за успіх у майбутній професійній діяльності та особистому житті; формування потреби в самовихованні, само-вдосконаленні, самореалізації студента; Удосконалення системи виховної роботи у ЗВО відповідно до сучасних вимог передбачає:

- під час визначення цілей та завдань виховної системи ЗВО

узгодження сучасних соціально-професійних вимог до особистості майбутнього фахівця з індивідуальними запитами та інтересами студентів;

– досягнення координації зусиль усіх суб'єктів виховного процесу, забезпечення узгодженості в їх роботі.

Основним показником ефективності виховної роботи є максимально можливе розширення особистісного простору майбутнього фахівця, що передбачає розвиток інтересів, можливостей випробувати себе в самих різноманітних сферах діяльності, засвоїти досвід різних міжособистісних відносин та оволодіти широкими соціальними функціями, що і характеризує процес становлення особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. Київ. Либідь, 2008. 848 с.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. *Молодь і закон: Збірник нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / За заг. ред. Н. І. Косаревої.* Київ: ІЗМН, 1997. С. 237–250.
4. Коротяев Б. І., Гришин Е. О., Устенко О. А. Педагогіка вищої школи. Київ: УМК ВО, 1990. 176 с.
5. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. За ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2007. 495 с.

**Коломієць Наталія,**

*к. п. н, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

**Резніченко Ірина,**

*к. п. н, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ПРОФЕСІЙНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Останніми десятиріччями значно підвищилися вимоги до позашкільної освіти як рівноправного інституту в загальній системі освіти, відповідно до чого постало питання щодо переосмислення стратегічних питань оновлення або реформування діяльності позашкільних навчальних закладів. При цьому головним залишається визначення, що позашкільна освіта – це спеціально організована

діяльність, яка має яскраво виражену власну специфіку впливу, що дає їй певні переваги перед іншими засобами виховання. Це, передусім, добровільність участі дітей у позашкільній роботі; диференціація її за інтересами і спрямованістю на певний тип діяльності; постановка конкретних практичних завдань перед кожним вихованцем у його творчому становленні; оволодіння знаннями та вміннями за індивідуальними планами тощо.

Особливо актуальним, у цьому контексті, постає питання формування якісних педагогічних кадрів, створення умов для підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників позашкільних закладів освіти.

Питання виховання підростаючого покоління в системі позашкільної освіти досліджували видатні вчені і педагоги П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін. Наукове обґрунтування теоретико-методичних основ позашкільної освіти, діяльності позашкільних освітніх закладів представлено в працях українських вчених О. Биковської, Т. Сущенко, Г. Пустовіта, В. Рибалки, В. Вербицького та ін.

Позашкільна освіта – сукупність знань, умінь та навичок, що здобувають вихованці, учні і слухачі в закладах позашкільної освіти, інших суб'єктах освітньої діяльності за програмами позашкільної освіти [1].

Відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту»: «педагогічним працівником закладу позашкільної освіти повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має вищу педагогічну або іншу фахову освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в закладах позашкільної освіти»[2].

Таким чином, професійна компетентність педагога позашкільного закладу освіти передбачає:

1. Володіння формами і методами виховної роботи у дитячому колективі позашкільного закладу (методом організації гурткових занять на основі співтворчості, методом самоосвіти, диференційного навчання тощо).

2. Знання змісту, методики і організації науково-технічної, естетичної, туристично-краєзнавчої, оздоровчо-спортивної діяльності, дозвілля і відпочинку для реалізації виховних

можливостей цих видів діяльності.

3. Володіння навичками організації походів, екскурсій, трудових десантів з метою емоційного розвитку особистості.

4. Володіння методами музейної педагогіки, використання її для розширення кругозору вихованців.

5. Сприяння створенню і розвитку дитячогосамоуправління.

6. Забезпечення демократичних, заснованих на принципах добровільності і взаємної симпатії відносин для виховання соціально зрілої особистості.

7. Уміння виявити найсильніші і найкращі якості вихованців, дати можливість кожній дитині знайти своє місце серед товаришів.

8. Забезпечення виховної діяльності з урахуванням культурних відмінностей дітей, статевовікових та індивідуальних особливостей.

9. Вміння узгоджено діяти з батьками вихованців, сприяючи оптимізації процесу формування творчої особистості дитини (через бесіди, спеціальні проекти, консультації, вечори тощо.).

10. Вміння співпрацювати з педагогами загальноосвітніх шкіл для всебічного і гармонійного розвитку особистості дитини.

11. Вміння співпрацювати з органами місцевої влади і громадського самоврядування для виховання особистості з активною громадською позицією.

12. Вміння аналізувати реальний стан справ у творчому учнівському об'єднанні, підтримувати в дитячому колективі творчу доброзичливу атмосферу.

13. Вміння захищати гідність та інтереси вихованців, допомагати дітям, які опинилися в конфліктній ситуації або несприятливих умовах.

14. Підтримання укладу, атмосфери і традиції життя позашкільного закладу[1].

Під готовністю до роботи в закладі позашкільної освіти розуміється сукупність якостей педагога, що визначають його спрямованість на розвиток як власної педагогічної діяльності, так і діяльності всього колективу позашкільного закладу, а також його здатності виявляти актуальні проблеми освітньої та пізнавальної роботи дітей та учнівської молоді, знаходити і реалізовувати ефективні способи їх вирішення.

Особистісні якості педагога закладу позашкільної освіти повинні відповідати вимогам як носія цієї професії безвідносно до соціальних умов, суспільних формацій, освітнього закладу,

навчального предмету. Це адекватність самооцінки та рівня домагань, певний оптимум тривожності, що забезпечує інтелектуальну активність педагога, цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість, контактність, дотепність, ораторські здібності, артистичність натури, педагогічна тактовність. Особливо важливими є такі якості педагога, як емпатія, і потреба в соціальній взаємодії.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх педагогів позашкільних закладів освіти є важливим завданням закладів вищої освіти.

#### Список використаних джерел

1. Професійний стандарт педагога позашкільнонавчального закладу. Додаток до листа НЕНЦ МОН України від 19 листопада 2015 р. № 230. URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/19-11-230.pdf>

2. Стаття 21 Педагогічні працівники закладу позашкільної освіти. Закон України про позашкільну освіту (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2000, № 46, ст.393). URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>

3. Стаття 1 доповнена новим абзацом згідно із Законом [№ 2145-VIII від 05.09.2017.](#) // Закон України про позашкільну освіту (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2000, № 46, ст.393)/ URL: Режим доступу :<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>

**Колонтаєвська Світлана,**  
*викладач кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **СОФІЯ РУСОВА ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ**

Значний вклад у систему дошкільного виховання, а саме – фізичного виховання дошкільнят, внесла фундатор національного дошкілля – Софія Русова. Просвітителька написала низку праць: «Дитячий сад на національному ґрунті», «Націоналізація дошкільного виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання» та ін., в яких глибоко висвітлила питання, як фізичного розвитку та виховання, так і інших сторін дошкільного виховання. Софія Русова розробила мету і завдання дошкільного виховання, склала орієнтовну програму роботи з дітьми дошкільного віку, визначила форми і методи організації освітньо-виховного процесу. Думки, ідеї, погляди Софії Русової стосовно дошкільного виховання складають цілісну систему, яка визначається як оригінальна концепція українського педагога, що не втратила своєї актуальності до сьогодні.



Складовою частиною комплексної системи дошкільного виховання Софії Русової є фізичний розвиток дошкільнят. Вона наголошувала: «Щоб сформувати гармонійно розвинену особистість, необхідно розуміти фізичну сутність дитини». Під фізичним розвитком Софія Русова розуміла якісні зміни, що відбуваються в зв'язку із зміцненням і удосконаленням фізичних задатків та здоров'я під впливом правильно організованого виховання.

Велику увагу Софія Русова приділяла режиму дня маленьких дітей, визначила час сну, ігор, занять. Звертала увагу на те, що перебування на свіжому повітрі дуже корисне для дітей. Софія Русова радила насамперед організовувати рухливі ігри на свіжому повітрі, а також дитячу працю та заняття в саду, лісі, полі, або хоча б на веранді.

Відома діячка дошкільного виховання Софія Русова вважала, що в час, коли відкривається багато народних дитячих садків, потрібно вдало вибрати засоби, за допомогою яких можна було б «захопити розум і душу української дитини». Педагог особливо виділяла ігри, що мають проводитися рідною дитині мовою.

Зимові ігри С. Русова рекомендувала використовувати зі збірників М. Лисенка та К. Квітки й М. Косач. Вона вважала, що такі ігри розширюють руховий арсенал дитини, сприяють зміцненню дисципліни. Характеризуючи рухливі ігри, С. Русова відзначала, що вони мають незаперечне значення для виховання, бо саме так «зростає товариство й виховується громадська дисципліна». Вихователям вона рекомендувала не примушувати дітей до гри: «Треба вести гру так цікаво, щоб діти захоплювалися». Аналізуючи педагогічну цінність рухливої гри, Софія Русова писала: «Гра задовольняє найкраще вимогу дитинства в активності, в різноманітних рухах» [1, с. 147].

Щоб ігри позитивно впливали на розвиток дітей, просвітителька радила грати в ті ігри, що їх обирають діти самостійно. Тут не має бути ніякого примусу, диктату. Як вказувала С. Русова: «Бажано, щоб діти грали залюбки, щедро, із захватом, хоча б гра й була вигаданою дорослими й добре дітям вияснена» [1, с. 148]. У цьому судженні, як і в багатьох інших, полягає головне правило виховання за Софією Русовою: дітей не треба ні до чого силувати.

Основна ідея педагога: правильний фізичний розвиток дитини – основа успішного формування інтелектуальних і моральних сил, це

одна із умов становлення особистості. Софія Русова писала: «Дитина – зовсім окремий фізичний і духовний організм» [1, с. 147].

Великий вплив на фізичний розвиток дитини, на думку Софії Русової, має оточення: «Родинні розрухи, недобрий харч, гострі соціальні з'явища – усе відбивається на дитині» [1, с. 148]. Особливу увагу Софія Русова звертала на харчування дітей, як на один із головних чинників фізичного здоров'я. Згідно із пропозиціями М. Монтесорі, педагог радить давати маленьким дітям їжу, насичену жирами і цукром, а також вуглеводами і білками. Окрім того, вона зазначала, що «Дитині надзвичайно корисне свіже повітря» [1, с. 149].

Русова радить широко застосовувати в педагогічному процесі рухливі ігри, гімнастичні вправи, дитячу працю. Фізичним розвитком дитини дошкільного віку мають опікуватися вихователі, і найбільшою їхньою турботою повинно бути здоров'я дітей. На думку С. Русової, садівниця має бути не контролером, а товаришем, другом. Для неї гра теж має бути цікавою. Вихователь мусить звертати увагу на те, щоб гра не монополізувалася деякими учасниками, а щоб у ній усі брали однаково активну участь. Головне при цьому – дбати, щоб гра «викликала працю різних інтелектуальних сил дитини». Говорячи про гру як про вагомий чинник, зокрема і як про чинник виховання загалом, С. Русова приділяє особливу увагу національним іграм: «За всіх часів усі народи мали свої національні ігри і в них виявляли свої особливі, оригінальні риси, свої нахили, напрямки думок» [1, с. 148].

На прикладах історії світової культури, історії культури українського народу вона доводить, що всі народні ігри виникли не лише заради розваги; вони задовольняли вимоги життя, розвивали силу, спритність, винахідливість. Вона наголошувала на тому, що «народні ігри розвивають дитину і фізично, і духовно: розширюють і ускладнюють репертуар її рухів, збуджують інтерес до мистецтва, формують любов до рідного краю, народу, виховують почуття товариськості, дисципліну»

«Гра – найвидатніша форма природного розвитку. У грі беруть участь інстинктивні нахили і природний склад душі, що повстає від спадщини й потрібен людині задля майбутньої діяльності» [1, с. 146].

Отже, модернізація системи фізичного виховання дітей в сучасних освітньо-виховних закладах за Софією Русовою передбачає: врахування особливостей дитячого організму (режим росту, індивідуальні особливості росту дітей); наявність відповідного приміщення; добре харчування; проведення різних рухливих ігор;

режим дня; максимальне використання свіжого повітря під час гри та занять; оптимізація рухової активності протягом часу перебування дитини в закладі освіти.

Софія Русова практично і теоретично довела необхідність впровадження системи фізичного виховання в дошкільних закладах. Вона показала роль фізичного виховання в процесі формування гармонійно розвиненої особистості.

Однією з головних проблем сучасного виховання дітей як у закладах дошкільної освіти, так і в родинному колі є проблема фізичного виховання. Тому, думки, погляди, висновки української просвітительки співзвучні концепції модернізації сучасної системи дошкільної освіти в нашій країні.

#### Список використаних джерел

1. Історія дошкільної педагогіки: Хрестоматія. / За ред. Борисової З. М., Смаль В. В. Київ: Вища школа. 1990. 420 с.
2. Поліщук О. В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів із фізичного виховання дошкільників: навч.-метод. посібник. Умань : ВПЦ «Візаві». 2018. 142 с.
3. Русова С. Ф. Нова школа соціального виховання. Катеринослав. Лейпциг. 1924.

**Комар Ольга,**

*д. пед. н., проф. кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПОЛЬЩІ

Організаційна структура сучасної системи управління освітою в Польщі включає три шаблі. На найвищому – три міністерства (освіти, здоров'я та культури), які здійснюють нагляд за всією системою освіти. На середньому знаходяться три види органів: кураторії освіти, які ієрархічно здійснюють педагогічний нагляд за бюджетними закладами; органи територіального самоврядування (відділи освіти) наглядають за закладами місцевого самоврядування; установчі органи (суспільні освітні товариства, фундації), яким підпорядковані суспільні заклади. На третьому шаблі – заклади освіти, у яких безпосередньо здійснюється освітня діяльність: школи (крім вищих шкіл), бурси та інтернати, дошкільні заклади, будинки дитини, навчально-виховні заклади, психологічно-педагогічні

консультації, міські спортивні осередки, палаци молоді, педагогічні бібліотеки [1].

Вчитель початкової школи – це професія особлива і не порівнюється з жодною іншою. Від вчительської індивідуальності, педагогічної майстерності і досвіду залежить життєва дорога учнів, його розумовий розвиток, характер, громадянська постава, місце і роль врешті особисте щастя. Вчитель зобов'язаний не тільки передавати інформацію, але навчати, як вибирати з інформації добродійні цілі.

Підготовка майбутніх вчителів початкової школи в Польщі історично змінювалася в контексті суспільних, економічних, політичних змін в країні. Вчительська освіта протягом багатьох років підлягала чисельним зламам як організаційним, так і якісним. Всупереч тому, проблема підготовки вчителів в Польщі не була задовільною, вчителі, мали величезний вплив на формування індивідуальності дитини [2].

Об'єднання основних знань і вмінь майбутніх учителів початкової школи є метою педагогічного, психологічного і методичного навчання, необхідні до реалізації його завдань. Крім того метою цього навчання є також пробудження зацікавлень і мотивації до беззмінного вдосконалення своїх педагогічних навичок і постійного самовладання. Щоб реалізувати вищезгадані цілі, потрібно підняти багатоспрямовуючі завдання, що знаходяться в трьох площинах:

- істотної (завдання, пов'язані з уточнюванням цілей навчання, а також підбір і сфера змісту навчання педагогічних предметів);
- організаційної (властива установка в плані навчань педагогічних, психологічних, інтердисциплінарних предметів, методик, практик);
- реалізаційної (стислий істотний контакт між вчителями, що провадять методику, дидактику, студентські практики; спільне піклування про високий рівень і збереження пропорції між теоретичним знанням і педагогічною практикою на заняттях); диференціювання форм роботи студентів на заняттях при застосуванні активізуючих методів роботи [3].

О. Копанська наголошує на декількох головних сферах європейських знань, які здобувають учні у польських школах:

- знання про Польщу у Європі (зокрема, знання про місце Польщі у Європі, про зв'язки з іншими європейськими країнами в

минулому і сучасності, про права і обов'язки як громадян Європейського Союзу);

- знання про Європу (зокрема, пізнання історії континенту, його культурної розмаїтості, знання про партнерів у Європі, особливо про сусідів, знання про минулі і сучасні відносини Польщі з іншими країнами);

- знання про процес європейської інтеграції (зокрема, знання про ідеї європейської інтеграції, ознайомлення з процесом творення європейського Союзу, ознайомлення з головними європейськими організаціями, знання про процеси співпраці у регіоні Центральної Європи, ознайомлення з концепцією розвитку ЄС);

- знання про Європейський Союз (зокрема, основні знання про інституції ЄС, політику Спільноти, європейське право, принципи функціонування спільного європейського ринку, інформованість про програми освітньої співпраці і можливості працевлаштування на території ЄС).

Як свідчить аналіз, зміни в освітній політиці Польщі в період вступу до Євросоюзу мали позитивний вплив на управління освітою в Польщі. Органи самоврядування стримали зменшення видатків на освіту в період скорочення бюджетних асигнувань; зуміли поліпшити і раціоналізувати мережу шкіл.

Базуючись на державній політиці, місцеві органи самоврядування формують і реалізують локальну освітню політику відповідно до місцевих потреб. Простежується усупільнення освіти, яке виражається у залученні місцевих громад до розвитку системи освіти і прийнятті відповідних управлінських рішень; у відродженні школи як «громадської» інституції; у розвитку мережі суспільних шкіл. До позитивних особливостей децентралізації управління освітою в Польщі належить також впровадження нових підходів у галузі фінансування на державному та місцевому рівні, чітке розмежування повноважень та відповідальності різних рівнів управління освітою [4].

Як зазначає Я. Моріц (J. Moritz) Європейська освіта має такі виховні складові:

- виховання миру, поваги, дружби між народами;
- виховання до демократії і захисту прав людини;
- виховання в дусі толерантності;
- бути відвертим з іншими людьми;
- екологічне виховання, пов'язане з економічною освітою а

також підготовкою до роботи;

- виховувати культурну освіту;
- формування прооздоровчих постав;
- формування громадянської свідомості;
- формування властивого ставлення до суспільних патологій.

Європейська освіта вимагає, щоб сучасний вчитель був не тільки людиною яка дає знання, а й радником учня в його розвитку, у формуванні самостійних і творчих основ. До таких завдань має бути підготовлена нова генерація випускників, обладнана знаннями, вміннями і педагогічною підготовкою [5].

Від якості підготовки вчителя сьогодні, залежить майбутнє Польщі. Чим якісніше будуть підготовлені вчителі початкових класів, тим краще будуть громадяни освіченіші і вихованіші, від цього залежатиме майбутнє Польщі.

Учитель початкової школи зобов'язаний стати діагностом, консультантом, професіоналом в галузі створення виховного середовища. Сьогодні потрібний такий учитель, який щодня керується універсальними цінностями, компетентний фахівець, відкритий для потреб, очікувань і проблем учнів, критичний і відповідальний за свій розвиток, постійно вдосконалюючий свій фах. Бажано, щоб водночас він був розважливим практиком і дослідником освітньої діяльності, що вміє мислити категоріями майбутнього. Це – учитель, працюючий творчо, зорієнтований на інноваційну діяльність, такий, що ставиться до учня як до рівного, стимулюючий розвиток його розумових здібностей, що уміє організувати співробітництво з місцевим оточенням і батьками учня, готує учня до самоосвіти і самоконтролю, відповідальний, такий, що піклується про гармонійний розвиток дитини, а також про стабільний ріст своєї професійної кваліфікації.

#### Список використаних джерел

1. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук спец. 13.00.01. Київ, 2005. 21 с.
2. Ewa Wiśniewska. Kształcenie nauczycieli w Polsce – przeszłość, stan obecny i najważniejsze wyzwania. Nauczyciel we współczesnej szkole. Zmiana – zadania – rozwój. Włocławek: PRINTPAP Łódź, 2011. S. 217–247.
3. Piotr Kowolik. Metodyczno-praktyczne kształcenie studentów - istotną płaszczyzną przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli klas I–III. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej szkoły pedagogicznej Towarzystwa wiedzy powszechnej, 1999. S. 19–29.
4. Копанська О. Тенденції змін в освітній політиці Польщі в період вступу до Євросоюзу. Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. 2018. Вип. 24. С. 225–231.
5. Moritz Janusz. Refleksje na temat kształcenia nauczycieli. Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny. № 1 (659). Styczeń, 2008. S. 32–35.

**Косянчук Сергій,**  
*к. пед. н., старший науковий співробітник відділу дидактики  
Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

## **СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЛЕКСУ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Потенціал сучасних педагогічних технологій, коли йдеться, передусім, про модернізацію освітнього середовища закладів загальної середньої освіти на засадах особистісно-орієнтованого навчання, значно актуалізується, а надто – з огляду на акмеологічні складники діяльності педагогічних працівників та аксіологічні чинники формування сталої зацікавленості здобувачів освіти знаннями, що у майбутньому стануть основою їхньої професійної діяльності.

У цьому контексті соціальні детермінанти реалізації комплексу технологій профільного навчання слід екстраполювати передусім на предметний зміст і в такий спосіб спрямовувати дію психодидактичної системи (тут ми психодидактичною називаємо систему реалізації профільного навчання, яка склалась завдяки професійній діяльності педагогічних працівників у конкретному закладі загальної середньої освіти з огляду на навчання учнів за обраними ними профілями) на виконання соціального замовлення – випускника закладу, готового до реалізації свідомого вибору майбутньої професійної діяльності. Така психодидактична система водночас і умова, і інструмент індивідуально-колективного педагогічного впливу на структурно-змістовий, процесуальний, концептуальний рівні моделювання процесу реалізації комплексу технологій профільного навчання, що розвиває особистісний потенціал учня за безпосереднього емоційного спілкування з учителем. З огляду на це, важливою є й умова застосування таких методів навчання, за яких відбувається збудження інтересу до навчання.

Щонайперше, сприятливими вважаються різноманітні ігрові технології, адже вчитель мусить викликати й посилювати в учнів позитивні мотиви до навчальної (й освітньої загалом) діяльності, активізуючи відповідні потреби засвоювати навчальний матеріал, що має новизну, є інтеграційним і практично спрямованим [1], містить певні суперечності, ситуаційні завдання і вправи [3]. Звісно, такий матеріал має відповідати віковим інтересам здобувачів освіти.

За умови, коли учень є рівноправним партнером у процесі дослідження і засвоєння нової інформації, він виступає суб'єктом навчальної взаємодії «учитель – учні». Тому важливо застосовувати технології інтерактивного навчання, що унеможлиблюється без діалогу, моделювання, без використання ситуацій вибору, а також вільного обміну думками і навіть авансування успіху.

Технології інтерактивного навчання (імітаційні та неімітаційні) та відповідні ігри як способи взаємозв'язаної (іноді – взаємозумовленої) діяльності є ефективними задля спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистості учня. Імітаційні ігри «передбачають освоєння певних процедур, формування уявлень про цілісну сферу діяльності» [4, с. 71]. Неімітаційні методи: проблемний семінар, бесіда, дебати, диспут, дискусія, брифінг, проект т.ін. Технологія навчання на основі дебатів і дискусій «будується як цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками в групі задля пошуку не стільки єдиної істини, як множинних істин, що постають як обґрунтовані погляди і позиції» [Там само]. Серед імітаційних – неігрові та ігрові. За неігрових технологій відбувається аналіз конкретних ситуацій, виконуються імітаційні вправи, проводяться навчальні прес-конференції, інсценування, відбувається взаємонавчання. За ігрових найкраще проводити тренінги, ділові та рольові ігри, а також ігрове проектування.

У процесі профільного навчання доцільно використовувати різні навчальні технології. Тільки комплексне застосування традиційних та інноваційних навчальних технологій уможливить ефективну реалізацію профільного навчання. Ми вважаємо, соціальні функції освіти, віддзеркалюючи її потенціал і позначаючись на цільовизначенні, посилюють соціальну роль освіти [2], і виправдовують застосування комплексу технологій профільного навчання. Тож різні навчальні технології на різних етапах уроків можуть диференціюватися залежно від завдань, рівня підготовленості учнів, профільного спрямування та дії інших чинників. Форми навчання вирізняються: за особливостями повідомлення навчальної інформації; за характером пізнавальної діяльності учнів, а також залежать від: а) визначених завдань, розв'язання яких спрямовано на руйнування стереотипів; б) підвищення зацікавленості учнів через рефлексію і мотивування їх до самостійної активної навчальної діяльності.



У дослідженні процесу профільного навчання було доведено необхідність поєднання технологій інтерактивного і традиційного навчання. Однак, будь-якій технології навчання властиві як сильні, так слабкі сторони. Саме на це слід зважати, обираючи їх і поєднуючи у процесі розв'язання освітніх завдань. Наприклад, метод «лекція», метод «розповідь», що їх вважають традиційними технологіями і часто відносять до пасивних, були ефективними за потреби передати учням значний обсяг навчального матеріалу у поєднанні зі зразками розв'язування навчальних проблем. Поєднуючи їх з активними й інтерактивними («бесіда», «дидактична гра», «самостійне виконання завдань», «творча вправа» і т. ін.), учителі досягали вищого рівня рефлексії учнів. Зростали і зацікавленість, і рівні засвоєності навчального матеріалу. Підвищувалася мотивація у навчанні. Помічено, що коли учні проявляли навчальну, навчально-пізнавальну смислову активність під час опанування нового матеріалу, виконання ситуаційних завдань і вправ, написання творів і есе, аналізу життєвих ситуацій, роботи з кейс-стаді, різними джерелами інформації, у т. ч. Інтернет-ресурсами, трансформувалася їхня адаптивно-соціалізаційна мотивованість (щонайперше – зростав інтерес до пізнання сутності соціономічних професій і розкриття їх сенсу для себе). Також видозмінювалась уявлювана ієрархія визнаних у суспільстві життєвих імперативів, що спонукало до гіпотетичного пошуку здобувачами освіти шляхів свого входження у соціум.

#### **Список використаних джерел:**

1. Васьківська Г. О. *Людинознавство. Для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів* : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 256 с.
2. Косянчук С. В. Формування ціннісно-смислових орієнтацій старшокласників в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ, 2014. Вип. 8(51). С. 132–136.
3. Осадченко І. І. *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи* : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 414 с.
4. Пометун О. І. Оновлення дидактичних систем, методик і педагогічних технологій. *Біла книга національної освіти України*. Київ, 2009. С. –73.

**Котлова Людмила,**

*к. психол. н., доцент, доцент кафедри психології розвитку та консультування Житомирського державного університету імені Івана Франка, Україна*

## **ВИХОВАННЯ ЧЕСНОСТІ У ДІТЕЙ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Психологічні дослідження чесності були розпочаті ще в кінці 20-х – початку 30-х років. Модель першого фундаментального дослідження в області психології моральної поведінки (Х. Хартшорн, М. Мей) відтворювала ситуацію морального вибору – зіткнення двох протилежно спрямованих мотивів егоїстичного і морального спрямування. Моральна поведінка передбачала вчинок, який відповідає моральним нормам і одночасно такий, що суперечить миттєвим інтересам особистості.

У вітчизняній науці проблема чесності стала активно вивчатися в останні десятиліття у зв'язку з більш загальною проблемою морального розвитку (Л. Божович, С. Рубінштейн, Л. Славіна, Д. Ельконін та ін.). В їх роботах сформульовано положення, що розкриває моральний розвиток дитини як результат інтеріоризації соціальних норм діяльності і відносин. Моральний розвиток розглядається як складний процес, всередині якого розрізняються проблеми моральної свідомості, моральної поведінки, моральних відносин й моральних переживань.

До теперішнього часу у вітчизняній психології дослідження чесності проводилися в основному у дітей дошкільного віку. Це роботи, присвячені дослідженню: співвідношення вербальної та реальної поведінки (Є. Субботський, О. Філіпповська та ін.); психологічних умов виникнення негативних особистісних утворень, зокрема, брехливості (Г. Авхач, М.-Т. Бурке-Бельтран, В. Мухіна); чесності в рамках загальної проблеми нормативного регулювання моральної поведінки дітей (В. Лавренко, В. Щур, С. Якобсон).

Помітно активізувалась психолого-педагогічна думка в галузі моральності в період переходу від феодалізму до капіталізму і буржуазних революцій. Саме в цей час розгортається діяльність чеського педагога Яна Амоса Коменського (1592–1670). У своїй «Великій дидактиці» на перше місце у формуванні моральності ставить мудрість, помірність, мужність, справедливість і чесність. Ян Амос Коменський радив виховувати у дітей скромність,

доброзичливість, ввічливість та чесність [2].

Швейцарський педагог-демократ Й.-Г. Песталоцці (1746–1827) значну увагу приділив розвиткові ідей Д. Локка і Ж. Ж. Руссо про моральне виховання. Так, він вважав, що процес формування особистості, який починається в сім'ї, має тривати й удосконалюватися в школі. Стрижнем цього процесу є найпростіше моральне почуття – любов дитини до матері, її «природної виховательки». В подальшому це почуття, на думку Й.-Г. Песталоцці, усвідомлюється дитиною та переноситься на родичів, потім на вчителя і товаришів по школі. Моральна особистість переносить це почуття на свій народ і все людство. Спираючись на свої спостереження під час роботи з дітьми у навчально-виховних установах, педагог-новатор уперше висунув ідею про використання дитячого товариства як провідного фактора морального розвитку. Саме Й.-Г. Песталоцці належить формулювання принципу єдності навчання й морального виховання, його він намагався втілити в систему «елементарного морального виховання». Останнє, на його думку, має на меті «правильний всебічний і гармонійний розвиток моральних задатків людини, необхідних їй для забезпечення самостійності моральних суджень і прищеплення їй певних моральних навичок» [2].

Прихильником ідей Й.-Г. Песталоцці був відомий німецький філософ, психолог і педагог Йоган-Фрідріх Гербарт. У справі виховання Гербарт ставить перед школою цілі: можливі – підготовка майбутніх дорослих людей у галузі певної спеціальності, і необхідні – підготовка їх до роботи в будь-якій галузі діяльності. У цілому треба прагнути до виховання «доброчесної» людини. Загальна мета виховання, за Гербартом, повинна полягати у досягненні гармонії волі з етичними ідеями і в розвитку багатостороннього інтересу. Процес виховання він ділить на три складові: керування дітьми, виховуюче навчання і моральне виховання. Система морального виховання, розроблена ним, ґрунтується на таких п'яти моральних ідеях: внутрішньої свободи, вдосконалення, прихильності, права, справедливості [1].

Моральне виховання, на думку видатного вітчизняного педагога і психолога К. Ушинського, має розвивати в дитині гуманність, чесність і правдивість, працьовитість, почуття власної гідності, скромність, доброзичливість до людей. В цьому провідну роль він відводить учителю [4].

Як відмічав відомий психолог С. Рубінштейн, моральні якості не вносяться із зовні, «всяка спроба вихователя-вчителя «внести» в дитину пізнання і моральні норми, обминувши власну діяльність дитини по оволодінню ними, підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку, виховання її власних властивостей і якостей» [3].

Таким чином, проблема виховання чесності має глибоке коріння та потребує більш детального вивчення на сучасному етапі розвитку особистості.

#### Список використаних джерел

1. Гербарт, Йоган Фридрих. [Філософський енциклопедичний словник](#) / [В. І. Шинкарук](#) (голова редколегії) та ін. ; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори) ; І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. 742 с.
2. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва, 1946. 704 с.
4. [Сухомлинська О. В.](#) Ушинський Костянтин Дмитрович. [Українська педагогіка в персоналіях: навч. посібник для студентів ВНЗ: у 2 кн. Кн. 2. XX століття](#) / за ред. О. В. Сухомлинської. [Київ](#) : Либідь, 2005. С. 284–292.

**Кравчук Неля,**

*к. пед. н., ст. викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Сучасна інформатизація суспільства, інтенсивний темп життя у поєднанні з побутовими проблемами викликають спалахи гніву, коливання настрою та пригніченість. Одним з найбільш поширених в наші дні видів афектів є стрес. Він є станом надмірно сильного і тривалого психологічного напруження, яке виникає у людини, коли її нервова система отримує емоційне перевантаження.

Стресостійкість визначається сукупністю особистісних 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 [2]. Детермінантами стійкості до стресу є всі структурні компоненти особистості: спрямованість, досвід, психічні процеси, нейродинаміка, темперамент, характер,

здібності.

Проблемою формування стресостійкості займались В. Абабков, Л. Вассерман, В. Корольчук, М. Кудінова, Н. Лебідь, С. Миронець, Л. Перелигіна, Н. Тарабріна, О. Тімченко, О. Трифонова, В. Христенко та ін.

Ми погоджуємось із думкою В. Корольчук та ін. авторів, що для формування механізмів стресостійкості найбільш важливими, є наступні позиції: Я-концепція є найважливішим особистісним ресурсом подолання стресу; індивідуальні стилі подолання стресу співвідносяться з певними типами Я-концепції; взаємний вплив Я-концепції та копінг-механізмів дає змогу зберегти стійкість системи Я і послабити негативний вплив стресу на організм; формування активних копінг-стратегій і позитивної Я-концепції потенціює взаємний розвиток, сприяє успішній стресостійкості індивіда; формування пасивних стратегій подолання стресу й негативною Я-концепції справляє негативний взаємовплив і знижує рівень стресостійкості індивіда [1].

Тому важливо навчитись стабілізувати свій внутрішній стан, керувати власними емоціями, виробляти впевненість у собі, задоволеність життям, гармонію із навколишнім світом. Найкращими помічниками в цьому аспекті є методики психологічного впливу, які використовуються у процесі фахової підготовки майбутніх психологів: психічного та духовного зцілення С. Хохель та О. Хохель (щоб зрозуміти свої сильні і слабкі сторони, вирішити проблеми залежно від власного рівня свідомості;

- духовного та фізичного зцілення Л. Хей (навчитися любити себе, подолати злобу, критику інших, відчуття провини і страху, робити позитивні зміни в житті – самосхвалення та самоприйняття, радіти самому процесу життя, а ключ до позитивних змін у нашому житті полягає в тому, щоб ніколи, ні за яких обставин не критикувати себе;

- організації власного життя Р. Бретт (мислити позитивно, почати діяти тут і тепер, щоб змінити себе та світ на краще, примножуючи добро і долаючи перешкоди на своєму шляху без шкоди для здоров'я і знаходячи власний, правильний шлях; щоб сприймати своє життя як подарунок, вірити в чудеса, подолати негативні емоції заздрощів, ревнощів тощо, навчитися поступатися і не ображатися, продовжувати роботу над самовдосконаленням;

- зцілювальних, оздоровчих налаштувань Г. Ситіна,

- методи невербального спілкування М. Салема,
- методика визначення Я-станів Е. Берна, як цілісної системи відчуттів та набору моделей поведінки, розуміння, що люди можуть переходити з одного стану в інший;
- методика самоудосконалення І. Томана;
- методика спілкування з людьми С. Диноїла;
- методика володіння власними думками В. Жикаренцева (покращити здоров'я, гармонізувати стосунки з людьми, досягти процвітання і благополуччя);
- методика «легкого життя» Д. Мангана (протистояти стресовим ситуаціям, позбутися власних страхів, шкідливих звичок, боротися з хандрою і відчаєм, пізнати самого себе, встановлювати цілі та досягати успіху, справлятися з недугами та зберігати здоров'я, бути завжди щасливою людиною і не піддаватися ударам долі);
- секрети щасливого сімейного життя Е. Уайт;
- медитації про щастя Т. Бен-Шахар;
- візуалізації для зняття емоційного напруження Р. Вебстера тощо.
- оздоровчі казки Ельфіки щоб вміти сприймати життя як диво, визначати ту чи іншу життєву проблему та знаходити шляхи її подолання за допомогою змісту казок;
- оздоровчі технології – аутотренінг і психогімнастика: ігри та вправи з розвитку емоційної сфери; ігри-тренінги на зняття негативних емоцій та невротичного стану; цілющі мудри; «етюди душі»; «екран настрою»; «дні душевної рівноваги»; ігри-медитації тощо.

Отже, формування стресостійкості у майбутніх психологів дозволяє визначати шлях особистості до власної свободи, самовдосконалення, задоволення життям, зміни світосприйняття та відповідальності за власне здоров'я і щастя, зрозуміти свої сильні і слабкі сторони, вирішити проблеми, що забезпечить особистісний розвиток і зростання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Корольчук В. М. Психологічні детермінанти стійкості особистості до дії стресогенних факторів. URL: [nuczu.edu.ua](http://nuczu.edu.ua) > vol14\_1 > Рєкр\_2013\_14(1)\_22.
2. Реан А. А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 479 с.

**Кривда Валентина,**  
*викладач кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ЗАСАДАХ ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ**

В основі професійної діяльності сучасного педагога лежить головна його функція – керівництво процесами розвитку, навчання, виховання та формування підростаючої особистості. Вивчаючи історію будь-якого народу, практично неможливо залишити поза увагою діяльність людей, яка була спрямована на загартування, зміцнення здоров'я, заохочення до ведення здорового способу життя та виконувала важливі соціальні функції і є невід'ємним складником національної культури. Кожний народ має свою, побудовану на традиціях, ментальності, способі життя систему фізичного вдосконалення, яка є важливим показником загальної культури того чи того народу, рівня його розвитку та середньої тривалості життя.

Формування особистості – неперерваний і виключно складний процес, де діє багато факторів, на основі яких розкриваються потреби, інтереси, нахили, здібності, характер, а також здоров'я, працездатність і тривалість життя. Провідною метою виховання залишається ідеал різнобічно розвиненої особистості, що йде з глибини віків. Головною метою національного виховання на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, правову, трудову, фізичну, екологічну, громадянську культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту.

Людська діяльність дуже різноманітна і серед багатьох її видів головне місце посідає фізична культура. Фізична культура – це частина загальної культури, сукупність матеріальних і духовних цінностей суспільства в галузі фізичного вдосконалення людини, накопичених у процесі суспільно-історичної практики. Кінцевий результат фізичної культури визначається загальним станом здоров'я народу, фізичними можливостями та довголіттям.

У процесі історичного розвитку створюються спеціальні

наукові та матеріально-педагогічні цінності фізичної культури, що відображаються в нагромадженні знань про фізичну природу людини, виданні науково-методичної літератури, будівництві спортивних споруд, виготовленні спортивного інвентаря тощо.

Фізична культура – невід’ємний елемент загальної культури особистості. Повноцінний фізичний розвиток особистості, сформованість її фізичних здібностей, зміцнення здоров’я, гармонії тіла і духу людини і природи – основа фізичного виховання.

Фізична культура в Україні своїм корінням сягає в далекі праукраїнські часи. Свій онтогенез український народ веде від слов’ян, людей великого зросту і досконалого фізичного розвитку. Ось як писав про антив історик Прокопій Кесарський: «Усі ці люди високі на зріст і надзвичайно сильні» [3, С. 516].

Кожен народ упродовж тисячоліть виробив свої національні види вправ і рухливих ігор. Фізична культура, як і будь-яка інша, завжди національно своєрідна. Що стосується української, то вона сягає корінням часів Київської Русі. Тут були напрацьовані прекрасні методи вишколу, загартування дітей, формування воїнського лицарства і мужності. Живучи серед войовничих народів, стародавні слов’яни особливу увагу зосереджували на військово-фізичному та патріотичному вихованні молоді. Традиційні засоби і форми фізичної культури українців отримали свій подальший розвиток в часи існування Київської Русі. Поступово починається складатися досить чітка система фізичного, психофізичного та патріотичного виховання дітей і молоді. Основою цієї системи стало «Поучення» (1117 р.) Володимира Мономаха, яке є видатною пам’яткою староруської педагогічної думки, в якій вперше викладено глибокі судження про основні принципи навчання та виховання дітей. Разом з тим В. Мономах у «Поученні» подав універсальну систему ведення здорового способу життя, що була спрямована на виховання в дітей та молоді міцного здоров’я (в широкому розумінні цього слова), забезпечувала підготовку їх до трудової і військової діяльності. Ця система включала: продуктивну, трудову діяльність, психічне здоров’я, оптимальну рухову активність, загартування, раціональне харчування, особистісну гігієну [4].

Вершиною національного фізичного виховання, самовдосконалення тіла і духу, формування патріотизму була епоха Запорізької Січі. Тут сила і витривалість, тілогартування у повсякденному житті і військових справах проходили в постійних



іграх, забавах, танцях, змагальних вправах тощо. Таким чином, склалася система фізичної культури запорізьких козаків. Ця система, що увібрала в себе весь багатовіковий досвід, стала однією з найдосконаліших систем підготовки воїнів тодішньої Європи. Але козаки навчились не лише майстерно володіти зброєю, бути спритними, відважними, кмітливими, витривалими в далеких походах і жорстоких боях, а й формували в собі волелюбний, патріотичний, національний дух українців та козацько-лицарську духовність, що й складало основи української козацької педагогіки. Важко переоцінити те велике освітнє і практичне значення системи фізичного загартування запорізьких козаків, що було частиною комплексної і цілісної системи військово-патріотичного виховання.

На жаль, чимало компонентів цієї системи на сьогодні загублено і забуто. Тому вивчення цих вправ, динаміки і структури їх техніки дасть можливість модернізувати процес фізичного вдосконалення дітей – доповнити елементами козацької гімнастики фізкультурні свята, розваги та ігри, що проводяться з дітьми, а також збагатити сценарії театралізованих свят із використанням козацької тематики.

Основні виховні завдання дошкільної освіти і загальноосвітньої школи – включають і фізичне вдосконалення: розвиток потреби у здоровому способі життя – озброєння знаннями про роль фізичної культури в житті людини, фізичне і психологічне загартування, вироблення інтелігентного й відповідального ставлення до власного здоров'я, гармонійний розвиток духовного, соціального, інтелектуального, фізичного та психічного здоров'я.

Аналіз спадщини тіловиховання запорізьких козаків дає можливість застосування її елементів в освітньому процесі дошкільної та шкільної освіти. Адже виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої цінності, формування гігієнічних навичок та засад здорового способу життя, зміцнення фізичного і психічного здоров'я є одним із пріоритетів національної освіти. Цю споруду можна зводити лише на міцному фундаменті історичної спадщини українського народу.

#### **Список використаних джерел**

1. Кузь В. Г. Українська козацька педагогіка і духовність. Умань. 1995. 114 с.
2. Поліщук О. В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів із фізичного виховання дошкільників: навч.-метод. посібник. Умань : ВПЦ «Візаві». 2018. 142 с.
3. Січинський В. Чужинці про Україну. Київ: Довіра. 1992.
4. Цьось А. В. Система здорового способу життя в «Поученні» Володимира Мономаха. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 208–216.

**Кубриш Наталія,**  
*к. мист. н., доцент кафедри рисунка, живопису та  
архітектурної графіки Одеської державної академії будівництва та  
архітектури*

**Кучеренко Катерина, Олешко Лідія,**  
*асистенти кафедри рисунка, живопису та архітектурної  
графіки Одеської державної академії будівництва та архітектури,  
Україна*

## **ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Звернення до національних педагогічних традицій та європейських освітніх моделей підготовки учителів образотворчого мистецтва є важливим фактором дослідження процесу наукового проектування та втілення новітніх педагогічних технологій процесу навчання студентів і формування в них професійної здатності до діяльності як педагога-художника. Зазначений аспект має велике значення для реформування системи мистецької освіти в Україні та вимог Болонської угоди. Національна освітня політика намагається створити всі необхідні умови для творчого розвитку та реалізації кожної особистості країни. Тому в Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду України проблеми та перспективи мистецької освіти є пріоритетними. Оскільки саме мистецька освіта несе відповідальність за збереження, збагачення, розвиток та трансформацію національної та світової культури в рамках загальнолюдських духовних і матеріальних цінностей.

Форми, методи та проблеми підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва розкрито у працях науковців: М. Бондаренка, В. Борисова, Л. Дубовик, О. Коберника, Є. Кулика, С. Кучер, В. Курок, В. Сидоренко, В. Стешенка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського, В. Яковлевої. Проблеми та перспективи мистецької освіти в контексті Болонського процесу розглянуто в наукових дослідженнях Ю. Комишан, Т. Сідлецької, І. Кузнецової, В. Бенери, О. Сухомлинської, І. Шоробури, В. Рожок, В. Огнев'юка.

З часу проголошення незалежності Україна обрала європейський вектор розвитку і приєдналась до Болонського процесу, який вимагає кардинальних змін парадигми вищої освіти. Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одною

боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України» [5, с. 3–4.]. Важливо пам'ятати, що Європейський простір вищої освіти інтегрується завдяки різноманітних освітніх моделей, кожна із яких намагається зберегти особисті національні культурно-освітні традиції, пріоритети, цінності та історично-педагогічний доробок. Отже, «політика у сфері освіти повинна бути побудована таким чином, щоб не були принесені в жертву глобалізації національні досягнення у сфері освіти, культурні надбання та ментальні особливості, які й роблять кожну націю по-справжньому оригінальною» [3, с. 81]. Тому ми погоджуємося з думкою В. Комишан, що у контексті національних пріоритетів розвитку мистецької освіти слід окреслити важливі аспекти: модернізація змісту освіти на національній основі, визначення методичних засад вивчення спадщини і сучасної творчості українських митців, розробки принципів відбору навчального матеріалу з урахуванням потреб становлення національної самосвідомості засобами мистецтва» [2, с. 169].

Важливо зауважити, що у системі технологій Болонського процесу не існує чіткого визначення напрямів формування та розвитку мистецької освіти. На сучасному етапі розвитку освітніх технологій в контексті вимог Болонського процесу, інновації в художньо-педагогічній освіті (креативні системи майстер-класів, семінарів, художніх практикумів і стажувань на підприємствах зарубіжжя) синтезуються з традиціями академічної художньої школи. Але переважно багатоміжкові традиції, науково-методичний, художньо-творчий і організаційний досвід академічної системи є основою мистецької освіти в Україні і визначає основний напрямок її професійного розвитку. Життєдіяльність академічної системи в освітньому національному просторі зумовлена, перш за все, високими художньо-творчими досягненнями викладачів і випускників вітчизняних мистецьких навчальних закладів, що стали вагомим внеском до скарбниці українського і світового образотворчого мистецтва і були високо оцінені на всеукраїнських та міжнародних художніх виставках. Ми погоджуємося з думкою Т. Сідлецької, що «руйнація змісту вітчизняної мистецької освіти заради уніфікації форм є безпідставною, оскільки фахова підготовка українських митців відповідає європейським вимогам у цій сфері» [4, с. 52]. Тому

здійснюючи реформування вищої мистецької освіти у контексті Болонського процесу обов'язково потрібно враховувати вітчизняний конкурентоздатний досвід.

Проте, процес підготовки вчителів образотворчого мистецтва потребує подальшого удосконалення роботи факультетів у відповідності вимог Державного стандарту вищої освіти в сучасних умовах розвитку художньо-педагогічної освіти. У роки державотворення незалежної України значно поширилася кількість педагогічних закладів що здійснюють підготовку вчителів образотворчого мистецтва на різних факультетах. Але новоутворені факультети (відділення) на практиці, при складанні навчальних планів не враховують накопичений науково-практичний досвід, вони тільки підпорядковують свої можливості до умов модернізації в системі художньо-педагогічної освіти. Пошук нових освітянських технологій, складання «своїх» навчальних планів, котрі мов би обновлюють зміст художньо-педагогічної освіти і дозволяють забезпечувати навчання «відкритим», «варіативним», «індивідуальним», «розвиваючим», на практиці привів до нерегламентованих за змістом у відповідності до Державного стандарту великої кількості навчальних планів, програм, авторських методик. Їх аналіз показує, що вони створені без урахування вимог Державного стандарту педагогічної освіти з його складовими – освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм, який є нормативно правовим документом. Цей негативний фактор у контексті модернізації освітнього простору України був зумовлений тим, що були відсутні довгий час (1990–2010 рр.) єдині державні стандарти освіти. Тому мистецька спеціальність «Образотворче мистецтво» була одночасно віднесена до напрямків «Освіта» і «Культура і мистецтво». В результаті чого підготовкою мистецьких кадрів почали займатися неспеціалізовані заклади освіти. С. Волков слушно зазначає: «Такі навчальні заклади не відповідали стандартам спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, але завдяки широкій мережі мали вплив на вироблення цих стандартів, враховуючи власні можливості. Це призводило до необґрунтованого зниження критеріїв оцінки випускників» [1, с. 47–48].

Аналіз досвіду і матеріалів дослідження приводить до висновку, що зі зміною освітянських парадигм у вищій педагогічній школі, закономірним стає перехід до нової, науково обґрунтованої організації навчального процесу художньо-педагогічної підготовки

вчителів образотворчого мистецтва, який має бути забезпечений сучасними педагогічними технологіями процесу художнього навчання студентів та відповідати вимогам Державного стандарту педагогічної освіти з його складовими – освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм. Але при таких умовах мати також перспективи розвитку та інтеграції в освітньому європейському і світовому просторі. Всі ці фактори забезпечать можливість успішної роботи з певної професії не тільки в національному просторі освіти, культури і мистецтва, але й світовому. Інтеграція художньо-педагогічної освіти в культурний світовий простір можлива лише з урахуванням власних мистецьких традицій, національної специфіки, найкращих вітчизняних здобутків у підготовці мистецьких кадрів. Новітні освітні технології, які активно сьогодні впроваджуються в національну мистецьку освіту, повинні обережно і вивірено аналізуватися фахівцями. Це дасть змогу раціонального та досконалого синтезу новітніх освітянських технологій з художньо-педагогічними традиціями академічної школи в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

#### Список використаних джерел

1. Волков С. М. Мистецька освіта в культурі України 90-х років ХХ століття: монографія. Київ, 2006. 208 с.
2. Комишан Ю. В. Репрезентативний аналіз становлення мистецької освіти у початковій школі. *Наукові записки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Випуск 163. С. 166–170.
3. Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія. Київ: Едельвейс, 2013. С. 61–106.
4. Сідлецька Т. І. Становлення і розвиток мистецької освіти в Україні. *Знання. Освіта. Освіченість*: Зб. матеріалів I Міжнародної наук.-практ. конференції. Вінниця: ВНТУ, 2012. С. 46–52.
5. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: АПН, 2003. 68 с.

**Листопад Наталія,**  
*науковий співробітник відділу початкової освіти  
Інституту педагогіки НАПН України*

## **НАВЧАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПЕРШОМУ ЦИКЛІ НУШ**

Метою початкової математичної освіти є різнобічний розвиток особистості учня/ учениці, формування математичної та інших ключових компетентностей, необхідних для ефективного життєдіяльності. Формування зазначених компетентностей відбувається через систему компетентісно орієнтованих завдань. Під компетентісними завданнями з математики, ми будемо розуміти завдання, метою яких є вирішення стандартної або нестандартної ситуації за допомогою знаходження відповідного способу розв'язання з обов'язковим використанням математичних знань. Основною особливістю таких завдань є отримання пізнавального результату.

Важливими відмінними ознаками компетентісних завдань від стандартних математичних (предметних, міжпредметних, практичних) є:

– особистісна значущість (пізнавальна, загальнокультурна, соціальна) отриманого результату, що забезпечує мотивацію учня;

– умова задачі сформульована як сюжет, ситуація або проблема, для розв'язання якої потрібно використовувати знання (з різних змістовних ліній освітньої галузі «Математика», з інших освітніх галузей або з життєвого досвіду), на які немає явної вказівки в тексті завдання;

– інформація та дані в задачі можуть бути представлені в різній формі (малюнок, таблиця, схема, діаграма, графік тощо), які потребують розпізнавання математичних об'єктів і відношень між ними;

– вказівку (пряму або опосередковану) на область застосування отриманого результату.

Реформування освіти в Україні сприяло появі нового покоління підручників, у яких реалізований компетентісний підхід у навчанні молодших школярів.

Підручники з математики для першого циклу НУШ [1, 2] створено відповідно до програми [3], розробленої авторським

колективом під керівництвом О. Савченко.

Зміст, презентований у підручниках, розрахований на 4 год вивчення математики в тиждень. Підручники побудовані за класичними традиціями, які перевірені багаторічною практикою: зміст подано поурочно, пропонований матеріал забезпечує весь процес засвоєння змісту, передбачено систематичне повторення вивченого.

Ознайомлення з новим змістом відбувається через систему доцільних завдань, які супроводжуються коментарями різних персонажів (тварини, які зображені з книжками та рюкзаками – лисичка, пінгвін, кенгуру). У цих коментарях повідомляються правила, демонструються зразки міркування тощо.

Підручники є частиною навчально-методичного комплексу (НМК), до якого входять навчальні посібники (робочий зошит, математичний тренажер, збірник завдань, картки) та методичні рекомендації для вчителя. У посібниках [4, 5] міститься система завдань, спрямована на формування та перевірку в молодших школярів предметної математичної компетентності.

Компетентнісно орієнтовані завдання, які містяться у НМК, відповідають вищезазначеним вимогам. Для багатьох з них характерна нестандартна структура, можливість вирішення проблеми кількома способами. Всі завдання містять числові дані, які відповідають дійсності, наприклад, ціни на товари, маса предметів, вимірювання географічних об'єктів, споруд, спортивні досягнення тощо. При цьому особлива увага приділяється позитивній педагогічній спрямованості змісту завдань, зокрема, спрямованість на виховання патріота і громадянина, спрямованість на виховання моральності або на прищеплення етичних норм, спрямованість на розвиток мислення і мовлення. Засвоєння знань відбувається в діяльності через необхідність дитини вирішити конкретну життєву або змодельовану і наближену до життя проблему.

Сюжети завдань підібрано із врахуванням інтересів сучасних дітей, що сприятиме зацікавленості у вивченні математики, підвищить рівень їх навчальних досягнень.

#### **Список використаних джерел:**

1. Листопад Н. П. Математика: підруч. для 1 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 144 с.
2. Листопад Н. П. Математика: підруч. для 2 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. 160 с.
3. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів.

URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

4. Листопад Н. П. Формування предметних компетентностей. Картки з математики, 2 клас: Навч. Посібник. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. 48 с.

5. Листопад Н. П. Перевірка предметних компетентностей. Математика, 2 кл. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів: Навч. Посібник. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. 40 с.

**Літяга Інна,**  
*к. пед. н., доцент кафедри соціальних технологій  
Житомирського державного університету імені Івана Франка*  
**Ситняківська Світлана,**  
*к. пед. н., доцент кафедри соціальних технологій  
Житомирського державного університету імені Івана Франка,  
Україна*

## **ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕНЕДЖМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ» СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»**

На сучасному етапі розвитку суспільства необхідно зосередитись на пошуках і шляхах реформування економіки України, що сприятиме удосконаленню розвитку соціальної сфери. Саме тому, розвиток менеджменту соціальної роботи частково буде сприяти ефективному функціонуванню закладів соціальної сфери.

Проблемою менеджменту соціальної роботи в Україні займаються М. Головатий, Г. Дмитренко, М. Лукашевич, М. Туленков та ін.

Метою викладання навчальної дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» є формування у майбутніх соціальних працівників системи знань та набуття навичок управлінських відносин. Основними ж завданнями вивчення дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» є засвоєння: основних рис еволюції наукових поглядів про менеджмент; процесу соціального управління; теоретико-методологічних засад менеджменту соціальної роботи; структури та типології менеджменту соціальної роботи; організації управління соціальною роботою на мікро- та макрорівнях; практичних аспектів соціальної роботи, зокрема – це соціальне консультування та проектування; ресурсного забезпечення менеджменту соціальної роботи (використання часу та інформаційних технологій у менеджменті соціальної роботи).



Вивчення теорії менеджменту соціальної роботи передбачає наступні змістові модулі, а саме:

### **Змістовий модуль 1. Теоретичні засади менеджменту соціальної роботи.**

Тема 1. Визначення сутності і змісту менеджменту соціальної роботи.

Тема 2. Концептуальна революція менеджменту соціальної роботи.

У даній темі розглядаються сутність процесу управління, поняття загального визначення менеджменту як різновиду управління, зокрема співвідношення понять «менеджмент» і «управління». Проаналізовано види менеджменту за напрямками реалізації функцій (фінансовий, виробничий та маркетинг), основні категорії менеджменту та підходи щодо досліджень у сфері взаємозв'язку менеджменту і управління. Також проаналізована історія розвитку менеджменту на різних історичних етапах розвитку суспільства.

### **Змістовий модуль 2. Теоретико-методологічні засади менеджменту соціально-педагогічної роботи.**

Тема 3. Закони та закономірності менеджменту соціальної роботи.

У даній темі розглядаються сталі й незаперечні норми, які є загальними законами менеджменту: спеціалізації, інтеграції управління, оптимального поєднання централізації і децентралізації, демократизації управління, економії часу, закономірності менеджменту. Відповідно до цього у менеджменті виділяють наступні закономірності: процесу, функцій та методів менеджменту, управлінських рішень, керуючої та керованої системи організації, її внутрішнього та зовнішнього середовища, розвитку менеджменту тощо.

### **Змістовий модуль 3–4. Структурні компоненти менеджменту соціальної роботи.**

Тема 4. Типологія менеджменту соціальної роботи.

Тема 5. Структура менеджменту соціальної роботи.

Тема 6. Діяльність організації в управлінні соціальною роботою.

У науці виділяють декілька різновидів соціального менеджменту як підвидів соціального управління, а саме: традиційний, командний, ринковий, науковий, соціально-

поведінковий, ситуативний, системний. Важливим у менеджменті соціальної роботи є розроблення соціальних проектів, яке розуміється як відповідна менеджерська логіка. Одним із важливих факторів у менеджменті соціальної роботи є діяльність організацій у даній сфері.

### **Змістовий модуль 5. Менеджмент соціальної роботи на різних рівнях.**

Тема 7: Менеджмент соціальної роботи на мікрорівні.

Тема 8: Менеджмент соціальної роботи на макрорівні.

Мікрорівень передбачає концентрацію уваги на мікросередовищі, тобто на безпосередньому оточенні людини – колектив, сім'я, школа тощо, яке розглядається як найбільш близьке, відносно стале оточення особистості. Соціальна ж сфера як складова підсистема суспільства в цілому відноситься разом з останнім до соціального макросередовища.

### **Змістовий модуль 6–7. Практичні аспекти менеджменту соціальної роботи.**

Тема 9. Управлінські технології у менеджменті соціальної роботи. Соціальне консультування й проектування в управлінні соціальною роботою: теоретичні та практичні аспекти.

Управлінська технологія – це певне мистецтво, майстерність або вміння здійснювати послідовні управлінські дії на вибір доцільних процедур щодо інформаційних перетворень й організаційних впливів, які спрямовані на перетворення соціальної діяльності або переведення її в бажаний стан [1, С. 219]. Спеціальними ж управлінськими технологіями соціальної роботи є: технології управління за цілями; за результатами в системі соціальної роботи; управління соціальною роботою на базі потреб та інтересів; шляхом постійних перевірок і вказівок; управління установою соціальної роботи [1].

### **Змістовий модуль 8. Ресурсне забезпечення менеджменту соціальної роботи.**

Тема 10. Час як ресурс менеджера соціальної роботи. Сучасні інформаційні технології у менеджменті соціальної роботи.

Розподіл часу як ресурсу менеджера соціальної роботи є дуже важливим, так як робота з оформленням великої кількості документів у деякій мірі заважає практичній частині соціальної роботи. Робочий час – це встановлений відповідно до закону час, протягом якого менеджер виконує свої трудові обов'язки в організації [2, С. 145]. Корисна зайнятість, як правило, становить меншу кількість часу на

відміну від робочого дня.

Отже, проаналізувавши теоретичні засади вивчення дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» для студентів спеціальності «Соціальна робота», можна зробити висновок про те, що навчально-методичне забезпечення опанування даної дисципліни потребує вдосконалення, особливо щодо набуття студентами практичного досвіду в даному напрямі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Менеджмент соціальної роботи: Теорія і практика: Навч. посіб. Київ Каравела, 2007. 296 с.
2. Чайка Г. Л. Організація праці менеджера: Навч. посіб. / Передмова Г. О. Шепелюк. Київ: Знання, 2007. 420 с.

**Левченко Фессалоніка,**

*к. пед. н., старший науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України*

## **МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Соціально-економічні зміни в Україні призвели до необхідності модернізації багатьох соціальних інститутів, і в першу чергу системи освіти. Виникнення загрози втрати унікальності кожною особистістю, її здатності обирати власну долю, наявність діалектичного зв'язку незалежності зі свободою і розвитком інших членів соціуму; труднощі у засвоєнні великих потоків інформації в інформаційному суспільстві; суперництво в досягненні успіхів поряд з прагненням до рівності можливостей; проведення ринкових реформ без урахування соціальної орієнтації, ось ті умови, що безпосередньо впливають на сучасну ситуацію в освіті.

Система освіти, яка існує сьогодні, склалася в епоху нового часу і заснована на передачі знань, тобто несе змістовний характер. Тоді як інформаційна цивілізація, що давно прийшла на зміну попередній, формує принципово іншу систему цінностей. У центрі її – вільно самореалізується індивід, здатний до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності на основі комунікації позитивного типу і принципу соціальної відповідальності.

Нові умови існування освітнього середовища, оновлення змісту освіти, інноваційних форм і методів навчання, всезростаючі вимоги до якості знань, ускладнення форм організації уроку – все це вимагає

підвищення професійної компетентності та формування готовності вчителя до реалізації ідей компетентісно орієнтованого навчання.

В усьому світі значущою є тенденція до посилення орієнтації на суб'єктивний досвід учня, розвиток творчості в поєднанні з відповідальністю за результат своїх дій.

Суспільству, що перебуває у динамічному розвитку, потрібні освічені, моральні, винахідливі люди, здатні самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, бути мобільними, динамічними, конструктивними фахівцями, володіти розвиненим почуттям відповідальності за долю країни.

Щоб виконати ці вимоги, потрібно не тільки оновити зміст і технології освіти, але перш за все, підготувати вчителя, здатного вирішувати ці складні соціально-педагогічні завдання. Однак вивчення результатів психолого-педагогічних і соціологічних досліджень (В. Байденко, В. Болотова, С. Вершловського, І. Зимньої, О. Овчарук А. Поленової, Дж. Равена, І. Родигіної, А. Сластьоніна, В. Собкіна, В. Серікова, В. Хутмахера, А. Хуторського, В. Шадрикова, та ін.) і аналіз реальної шкільної практики показують, що учитель не готовий до вирішення цих завдань, бо професійна компетентність сучасного вчителя та його ментальність недостатньо відповідають вимогам модернізації базової освіти.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що викладацька діяльність – діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо), та яка проводиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником [2].

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного вільно і активно мислити, моделювати освітньо-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї і технології навчання і виховання є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах. По-перше, професійно компетентний учитель справляє позитивний вплив на формування творчих учнів в процесі навчально-виховної роботи; по-друге, зможе досягнути кращих результатів у своїй професійній діяльності; по-третє, сприяє реалізації власних професійних можливостей.

Головні нормативно-правові документи Міністерства освіти і науки України зазначають: «Педагогічні та науково-педагогічні

працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [2]. Із Національної доктрини розвитку освіти України: професійну компетентність педагога визначають не лише наукові знання та базові вміння, а й мотиви його діяльності, ціннісні орієнтації, розуміння навколишнього світу й свого місця в ньому, стиль взаємин з людьми, його загальна культура, здатність до саморозвитку, самовдосконалення [3].

Професійна компетентність – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність – це сукупність знань і умінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва [1, 36].

Розвиток професійної компетентності вчителя – це динамічний процес засвоєння і модернізації професійного досвіду, що веде до розвитку індивідуальних професійних якостей, накопичення професійного досвіду, що передбачає безперервний розвиток і самовдосконалення.

Можна виділити етапи формування професійної компетентності: самоаналіз і усвідомлення необхідності; планування саморозвитку (цілі, завдання, шляхи вирішення); самовиявлення, аналіз, самокорекція.

Формування професійної компетентності – процес циклічний, тому що в процесі педагогічної діяльності необхідно постійне підвищення професіоналізму, і кожен раз перераховані етапи повторюються, але вже в новій якості. Взагалі, процес саморозвитку обумовлений біологічно і пов'язаний з соціалізацією і індивідуалізацією особистості, яка свідомо організовує власне життя, а значить, і власний розвиток.

Процес формування професійної компетентності так само сильно залежить від середовища, бо саме середовище має стимулювати професійний саморозвиток. У школі повинна бути створена демократична система управління. Це і система стимулювання співробітників, і різні форми педагогічного моніторингу, до яких можна віднести анкетування, тестування, співбесіди, і внутрішньошкільні заходи з обміну досвідом, конкурси, і презентація власних досягнень. Дані форми стимулювання дозволяють знизити рівень емоційної тривожності педагога, впливають на розвиток добродійної психологічної атмосфери в

колективі.

Говорячи про професійну компетентність учителя не можна не сказати про створення портфоліо. Портфоліо є відображенням фахової діяльності, в процесі формування якого відбувається самооцінювання і усвідомлюється необхідність саморозвитку. За допомогою портфоліо вирішується проблема атестації педагога, тому що тут збираються і узагальнюються результати професійної діяльності. Створення портфоліо – хороша мотиваційна основа діяльності педагога і розвитку його професійної компетентності.

Ефективним буде створення науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання. Під науково-методичним забезпеченням розуміємо сукупність форм і методів, що сприяють підвищенню рівня фахової підготовки вчителя для нової української школи. Цей вид забезпечення включає вправи для самопідготовки, тренінги, творчі індивідуальні і групові завдання, практикуми, семінари та ін.

Науково-методичне забезпечення підготовки вчителя – це створення умов для формування творчої особистості педагога і підтримки професійної форми його діяльності. Забезпечення цих умов сприяє розвитку у вчителя педагогічної системи, в якій він виявляє себе помічником дослідницької діяльності учнів, а також виробленню педагогічної техніки як помічника у творчій діяльності учнів, спрямованої на послідовне досягнення її творчої продуктивності.

Комплекс усіх запропонованих шляхів і методів удосконалення професійної компетентності становить методику підготовки вчителя. Ефективність запропонованої методики базується на використанні традиційних форм роботи для підвищення професійного рівня педагога, науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання, сукупності педагогічних умов, відповідного внутрішнього і зовнішнього педагогічного середовища.

Використання методики підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання сприяє підвищенню рівня фахової компетентності педагогів, що значно покращить ситуацію, що склалася на сучасному етапі розбудови нової української школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Гончаренко С. та ін. Професійна освіта / за ред. Ничкало Н. Київ. 2000. 187 с.
2. Закон України про освіту. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [18.09.2019]. Національна доктрина розвитку

**Лемешук Марина,**  
*к. пед. н., доцент кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ВЗАЄМОДІЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ У ЄДИНОМУ СОЦІАЛЬНО-РОЗВИТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, який породжує причинну обумовленість їхніх дій і взаємозв'язок [3].

Поняття «взаємодія» надзвичайно багатозначне. Проаналізована наукова та методична література (філософська, педагогічна, психологічна та соціологічна), дає підстави стверджувати, що поняття «взаємодія» застосовується різними науками, але трактується ними як полісемічне поняття, яке відрізняється в залежності від аспекту і мети, що ставиться в дослідженні [1; 2].

Дитина опановує навколишній світ, набуває досвіду суспільної поведінки саме через взаємодію, яка починається з самого раннього дитинства у сім'ї та набирає обертів у дошкільному навчальному закладі.

О. Усова визначила взаємодію дітей трьох рівнів:

1-й рівень – «Ігри поруч», в яких дитина виявляє інтерес до гри однолітків, хоча зосереджена в основному на своїй ігровій діяльності і дотримується «дисципліни відстані» (характерно для дітей раннього і молодшого дошкільного віку).

2-й рівень – взаємодія, що спонукає дітей до спілкування, встановлення певних стосунків одне з одним (спочатку діти об'єднуються на основі механічної взаємодії – за місцем гри, за привабливістю дії тощо, потім з'являється взаємодія на основі інтересу до змісту гри).

3-й рівень – взаємодія, що характеризується об'єднанням дітей на основі інтересу і симпатії один до одного [5].

У дошкільному віці у дитини формуються навички поведінки, які допомагають регулювати стосунки з оточуючими. Уміння спілкуватися, підтримувати дружні взаємини та взаємодіяти, співпрацювати й співіснувати з людьми – це необхідні складові повноцінно розвиненої і самореалізованої особистості, це запорука

успішного психічного здоров'я дитини.

З трьох років у дитини виникає потреба у спілкуванні один з одним, тобто дитина прагне взаємодіяти. За дослідженнями Л. Шипіциної, ранні форми спілкування багато в чому визначають їх подальший розвиток і впливають на особистість людини, на її ставлення до людей, які її оточують, до себе, до світу. Якщо у дитини недостатньо сформована здатність до спілкування в дитинстві, то надалі у неї можуть виникнути міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, які негативно впливають на соціальний розвиток особистості та на процес соціалізованості дитини в цілому.

Спостереження за взаємодією дітей дає підстави визначити, які мотиви для них найбільш характерні. Одні діти постійно змагаються з однолітками, намагаючись бути першими – у них переважає егоїстична мотивація. Інші намагаються всім допомогти, для них головне – інтереси групи, загальна гра. Це діти з альтруїстичною мотивацією. Для третіх важливим є кожне зауваження, кожна вимога дорослого, який виступає в ролі вчителя – у них сильним виявляється мотив досягнення успіху [4].

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення процес взаємодії один з одним проходить дещо інакше, ніж у цілком здорових дітей. Як правило, таких дітей зараховують до логопедичних груп на два роки перед школою. Таким чином, перед ними постає складне завдання опанувати новим, чужим простором і зробити його своїм. Процес звикання до нових умов проходить не завжди благополучно, часто супроводжується хворобами дітей. Процес адаптації до дошкільного закладу або до нової групи у дітей проходить по різному. У деяких дітей спостерігаються ознаки порушення адаптивної функції, які мають місце не тільки в період звикання до нових умов і без адекватного педагогічного втручання зберігаються тривалий час, але й у цілому властиві дітям із порушеннями мовлення у силу особливостей їхнього психофізичного розвитку.

Звикання до нового оточення, входження в колектив однолітків, встановлення контакту з новими дорослими – все це сполучено з емоційною напругою, необхідністю проявляти самостверджуючі способи поведінки, встановлювати комунікативний контакт. Відомо, що й дефект розвитку найбільше гостро проявляється в ситуації адаптації до нових умов діяльності. Сама



ситуація жадає від дитини із загальним недорозвиненням мовлення мобілізації всіх її адаптаційних можливостей, розкриває та загострює труднощі, які стосуються її емоційно-особистісної та комунікативної сфер. Разом з тим вона є й своєрідним стимулом до освоєння дитиною способів орієнтації в новій ситуації, прояву її якостей і здібностей. І тут багато чого залежить від організації взаємодії дорослого з дитиною, здатності встановити контакт, знайти загальний психологічний простір спілкування, у тому числі комфортну дистанцію спілкування.

Отже, першорядним завданням, що повинне вирішувати педагоги спеціального дошкільного навчального закладу, є створення в дитячому колективі сприятливого мікроклімату.

#### **Список використаних джерел:**

1. Велитченко Л. К. Категорійно-поняттєвий аналіз психологічних основ педагогічної взаємодії. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*. 2004. № 8–9. С. 68–71.
2. Кант И. Критика практического разума. Соч. Т. 4. Ч. 1. Москва: Мысль, 1964. 544 с.
3. Словник іноземних слів / за ред. О. С. Мельничука 1-е видання Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974, 776 с.
4. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 185 с.
5. Усанова О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи. *Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / отв. редактор В. И. Селиверстов*. Москва: МГПИ, 1982. С. 13–19.

**Люк Оксана,**  
*к. пед. н., старший викладач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ**

Сучасні цивілізаційні зміни (високий динамізм, глобалізаційні процеси, непередбачуваність майбутнього тощо) знаходять своє відображення у сфері освіти. У контексті означених викликів метою і мірою ефективності функціонування освіти стає розвиток особистості, задоволення її потреб, інтересів, здібності до реалізації творчого потенціалу, що уможлиблюється завдяки створенню сприятливого освітнього середовища.

Аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури, педагогічної практики свідчить про підвищення інтересу науковців до проблеми становлення та розвитку освітнього середовища. Означений феномен вчені розглядають як: частину просторово-предметного оточення (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, Н. Крилова, В. Орлов, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.), сукупність системи впливів, можливостей, умов навчання й розвитку особистості (В. Вербицький, С. Дерябо, І. Єрмаков, Є. Климов, О. Коберник, В. Козирєв, В. Панов, Г. Пустовіт, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.), розвивальне середовище (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Л. Кларін, В. Лебедева, В. Рубцов, А. Хуторський та ін.).

*Освітнє середовище* – сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [5].

Компонентами освітнього середовища (за В. Левіним) є: *соціальний* (проявляється у задоволенні потреб суб'єктів освітнього процесу: у відчутті безпеки, в збереженні та поліпшенні самооцінки, у визнанні з боку суспільства, в самореалізації та самоактуалізації); *просторово-предметний* (основний принцип організації просторової структури освітнього середовища, що включає гетерогенність і складність середовища, пов'язаність різних функціональних зон, гнучкість і керованість середовища як носія символічного спілкування); *психолого-педагогічний* (становить педагогічне забезпечення розвивальних можливостей, який є оптимальною організацією системи зв'язків між елементами освітнього середовища) [4].

Загальновідомо, що освітній процес у сучасній початковій школі ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, максимально враховуючи потреби та інтереси дитини, її здібності, можливості, права. Означені критерії необхідно враховувати при створенні розвивального освітнього середовища, надаючи дитині можливості обирати індивідуальну траєкторію руху, тобто конструювати власне навчально-виховне середовище.

*Розвивальне освітнє середовище* – сукупність зовнішніх впливів на особистість дитини, що сприятимуть прогресивним кількісним та якісним її змінам. Особливо актуальною проблема організації розвивального освітнього середовища є у початковій

школі, оскільки саме в цей період на основі вікових можливостей дітей формуються важливі для подальшої життєдіяльності новоутворення:

- зміна провідного виду діяльності дошкільника – ігрової навчальним видом;

- внутрішній план дій та рефлексія, з допомогою якої молодший школяр стає суб'єктом навчальної діяльності, поведінки та спілкування;

- інтелектуалізація життя дитини (керування не тільки своїми почуттями, а й розумом при оцінці життєвих ситуацій);

- довільність психічних процесів;

- більш системний та змістовно диференційований процес індивідуалізації особистості, коли дитина прагне виявити себе, вичленити своє «Я», протиставити себе іншим [3].

Розвивальній функції освітнього середовища початкової школи сприятимуть такі психолого-педагогічні чинники [1]:

- 1) проблемність освітнього процесу (сприяє розвиткові творчого мислення та креативності);

- 2) зміст навчання (включає: теоретичні поняття навчальних предметів та додаткові знання для їх засвоєння, досвід практичної діяльності);

- 3) орієнтування учнів на процесуальну сторону способу дії (засвоєння узагальненого способу дії);

- 4) учіння учня (як діяльність) шляхом розв'язування задач (беручи до уваги спочатку зону актуального навчання, а потім зону творчої самостійності);

- 5) врахування вікових та індивідуальних психологічних особливостей учнів;

- 6) поєднання урочних та позаурочних форм активності школяра (набутий у процесі навчання досвід буде практично підкріплений у позакласній діяльності) [2];

- 7) провідна роль належить структурі «дитина-учитель» (оскільки вона визначає відносини дитини з дорослими і однолітками, його ставлення до самого себе. Стиль педагогічного спілкування та керівництва значною мірою визначає ефективність навчання і виховання, а також особливості розвитку особистості та формування міжособистісних відносин у навчальній групі);

- 8) надання учням якомога більше свободи приймати рішення щодо своєї діяльності.

Взаємопов'язаний вплив та динамічність означених чинників викликають динаміку психічної діяльності, змінюють її стани, що складає передумови інтелектуальних та особистісних прогресивних змін особистості, тобто веде до її розвитку та саморозвитку.

#### Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя; Акад. пед. наук України. Київ, 2009. 185 с.
2. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія. Київ: Вид-во РВА «Дніпро-VAL», 2010. 623 с.
3. Киричок В. А. Виховання дітей молодшого шкільного віку. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30(83) С. 229–236.
5. Освітнє середовище URL: <https://uk.wikipedia.org/> (дата звернення: 11.09.2019).

**Люц Анастасія,**  
*магістрантка Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини, Україна*

## УПРАВЛІННЯ ТВОРЧИМ ПОТЕНЦІАЛОМ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Висока динамічність сучасного життя, глобальні перетворення, значно впливають на поведінку людини, умови її існування. Освіта стає прагматичнішою, більш орієнтується на ринок праці.

Творчі можливості учня – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей його особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з довкіллям. Творчі можливості учня реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у процесі його життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження та саморозвитку [2].

Проблеми розвитку творчої особистості, формування її здібностей є предметом багатьох наукових досліджень і характеризується значною різноваріантністю у педагогічній, психологічній літературі (В. Андреев, Д. Богоявленська, Р. Грабовська, А. Зак, В. Кан-Калик, Н. Кичук, Н. Кузьміна, А. Лук, С. Сисоева, В. Цапок та ін.).

Показником творчого розвитку є креативність. Термін

«креативний потенціал», «креативність» часто вживаються як синоніми поняття «творчий потенціал», «креативна особа», «обдарованість».

На наше переконання, найбільш вдалим є твердження С. Сисоевої, яка розглядає креативну особистість як таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність [4].

До показників, які вказують на креативність та нелінійність мислення відносяться:

- оригінальність мислення;
- самостійне набуття,
- «відкриття» нових для себе знань;
- широта застосування знань в нових ситуаціях;
- швидкий розв'язок нестандартних, нових задач;
- можливість отримання відповідей, що дуже відрізняються від звичних.

Управління навчальним процесом є однією з важливих складових дидактичного процесу. Методологічною основою моделі управління процесом розвитку творчих здібностей учнів є положення комплексного, системного, діяльнісного і особистісно орієнтованого підходів.

Суть комплексного підходу полягає у забезпеченні єдності навчання, виховання та розвитку учнів; сукупності впливу педагогічних, соціальних, організаційних факторів, які діють на формування їх творчої особистості; використанні в якості взаємодоповнення та взаємозбагачення всіх можливостей навчально-пізнавальної діяльності; забезпеченні неперервності та послідовності пошуково-дослідницької діяльності упродовж навчання в школі, узгодженні її з віковими закономірностями розвитку учнів; забезпеченні відповідності педагогічних цілей та завдань і особистісних устремлінь вихованців.

Одним з перших у педагогічній літературі В. Безпалько сформулював поняття педагогічної системи стосовно навчального процесу у школі [1]. У її структурі він виділяє такі елементи: мета, зміст, процеси навчання, вчителі та технічні засоби навчання, організаційні форми.

До основних властивостей системи, які необхідно враховувати

при створенні управлінської моделі, В. Сергєєва відносить:

- цілісність (внутрішня єдність компонентів);
- сумісність або несумісність з іншими системами;
- стабільність (стійкість зворотного зв'язку);
- здатність до адаптації; здатність до самоудосконалення [3].

Використання системного підходу передбачає розгляд моделі управління процесом розвитку творчих здібностей студентів як системи, що складається із взаємопов'язаних структурних елементів (ціль, зміст, методи, форми, засоби і результат управлінської діяльності).

Нині в основі формування особистості акценти робляться на використанні ідей гуманістичної особистісно орієнтованої освіти, сутність якої полягає у тому, щоб знайти, підтримати, розвинути кращі якості особистості, закласти в неї механізм самореалізації, самоактивізувати, сформуванню інтелектуально-творчу особистість.

Отже, застосування комплексного, системного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до моделювання управління розвитком творчих здібностей учнів передбачає виявлення того нового, що вноситься у розвиток учнів, і визначення освітніх завдань, які мають бути виконані для цього. Такий підхід зумовлює необхідність побудови навчального процесу не як організації засвоєння системи знань, а як активну навчально-пізнавальну діяльність, зміну ролі учня з об'єкта на суб'єкт навчання і формування на цій основі суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачем і студентами.

Визначення принципів управлінської діяльності щодо розвитку творчих здібностей підпорядковане меті та методологічній підготовці учнів до творчої діяльності.

Успішний розвиток якостей творчої особистості досягається за умови, освітня робота будується на принципах співробітництва, діалогу, довіри і педагогічної підтримки та постійного створення ситуацій успіху, позитивного підкріплення діяльності, схвалення.

#### Список використаних джерел:

1. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989. 192 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти. Книга керівника навчально-виховного закладу. Нормативні та інструктивно-методичні документи. МОН України. Харків: Торсінг плюс, 2006. С. 82–96.
3. Сергєєва В. П. Управление образовательными системами. програм.-метод. Пособие. Москва, 2001. 160 с.
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посіб. Київ, 1994. 268 с.

**Максимук Лариса,**  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных  
языков Брестского государственного имени А. С. Пушкина*

**Левонюк Лилия,**  
*старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Брестского государственного имени А.С. Пушкина, Республика  
Белорусь*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВУЗЕ**

В связи с изменением самой модели образования изменяются и методологические подходы к профессионально ориентированному преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях страны. Так закономерной тенденцией современного образования выступает интеграция компетентностного и личностного подходов. При этом приоритетная роль отводится личностным компетенциям, которые обуславливают успешную профессиональную деятельность выпускника. В настоящее время важное значение приобретает контекстный подход в иноязычном профессиональном образовании, который отражает переход от традиционной к гуманистической, лично ориентированной образовательной парадигме, предполагающей развитие и самоактуализацию личности студента. В рамках данного подхода происходит переосмысление методов и целей иноязычного образования, раскрывается необходимость умелого сочетания традиционных и инновационных технологий в процессе преподавания иностранных языков, а также формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста.

В связи с изменением самой модели образования изменяются и методологические подходы к профессионально ориентированному преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях страны.

Так, например, теоретическая модель компетентностного подхода, инструментальные средства его реализации вызывают острые дискуссии. Особенно много споров возникает по поводу многочисленных компетенций. Поскольку все они разноплановы, их невозможно объединить единым методологическим подходом. Поэтому практическая реализация компетентностного подхода

представляется сегодня весьма сложной задачей.

Цель данной статьи – показать, что контекстный подход к обучению иностранным языкам является одним из наиболее перспективных направлений развития профессионально ориентированного иноязычного образования, в результате которого интенсифицируются процессы личностного освоения содержания образования, происходит трансформация учебной мотивации в профессиональную, формируется позиция субъекта учебно-познавательной деятельности, эффективно содействующая личностно-профессиональной и социальной самореализации будущего специалиста.

Усиление социокультурного контекста становится неотъемлемой чертой иноязычного образования. Так как язык является составной частью системы социальных отношений, его необходимо изучать в социокультурном контексте, при непосредственном влиянии изменений в обществе, с учетом отношений в поликультурном пространстве. Все эти факторы влияют на развитие языка. Контекстный подход предусматривает изучение культурно-языковой ситуации в целом, позволяющей понять не только особенности реального использования языка, но и процесс формирования мировоззрения человека, приобщения его к мировым ценностям. В новом социально-культурном контексте образование в области иностранных языков приобретает ярко выраженную культурно-интегрирующую ценность, позволяющую осознать, что поликультурное и мультилингвальное общественное пространство требует от действующих в нем субъектов терпимости и понимания в общении с представителями иных национально-культурных социумов [1].

В заключение, хотелось бы отметить, что для того, чтобы современное иноязычное профессиональное образование было продуктивным, в процессе обучения иностранным языкам необходимо создавать конкретные ситуации профессионально-бытового общения, умело сочетать различные методологические подходы и технологии, делая тем самым процесс обучения интегрированным и целостным. В этом отношении, именно, контекстный подход представляет особый интерес, поскольку он является, на наш взгляд, новым и перспективным направлением в обучении иностранным языкам в условиях трансформации как всего общества вообще, так и системы образования в частности.

#### **Список использованных источников**

1. Гальскова Н. Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки. Иностранные языки в школе. 2011. № 7. С. 2–13.
2. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург, 2002. 126 с.



**Малишевська Ірина,**  
*д. пед. наук, професор кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІСТИЧНА ФУНКЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Під впливом світових гуманістичних вимог сучасна вітчизняна система освіти перебуває у стані реформування, обумовленого соціально-економічними, політичними і духовно-культурними перетвореннями. У сучасній освіті реалізують ідею, пов'язану зі зміною цільових установок в освітній галузі – від формування знань до формування компетенцій, від «особистості для суспільства» до «особистості в суспільстві». Актуальності набувають необхідність оновлення технологій навчання з метою підвищення якості освітнього процесу, а також освітні послуги, спроможні забезпечити розвиток дітей незалежно від стану здоров'я і соціального походження.

Характерною особливістю сьогодення є удосконалення системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. Для теоретичного аналізу проблеми спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їхніми здоровими однолітками у контексті тематики нашої роботи важливо дослідити витоки ключових дефініцій, їхні взаємозв'язки та наступність. Вивчення, узагальнення та усвідомлення світового і вітчизняного досвіду дозволить розв'язати усі сумніви щодо необхідності навчання дітей з особливими освітніми потребами на гуманістичних засадах, акумулювати різні підходи, механізми і технології інтеграційних освітніх процесів сьогодення, визначити недоліки та перспективу розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Стан сучасної освіти свідчить про часткове впровадження гуманістичних, демократичних та аксіологічних засад в освітній процес, тому будь-які форми нетиповості (належність до етнічної, мовленнєвої, культурної, релігійної меншин, обдарованість, психофізичні особливості, інвалідність тощо) не розглядають в освіті як природну умову співіснування різних людей, а це нерідко призводить до соціальної депривації та ізоляції дітей, які за певними

ознаками відрізняються від більшості своїх однолітків.

Цю гуманістичну парадигму втілює інклюзивна освіта, яка, за визначенням світової педагогічної спільноти, є найпотужнішим інноваційним рухом в освіті 20-го століття [1].

Розбудова громадянського суспільства сприяє утвердженню демократичних цінностей, покладених в основу інклюзивної освіти, оскільки саме інклюзивна освіта як основоположна педагогічна умова успішності кожної дитини у дорослому житті має свою чітко окреслену цінність. Цей факт зумовлений потужним потенціалом будь-якого освітнього процесу, що дозволяє досягнути всебічного розвитку особистості дитини, її успішної соціалізації, розвитку пізнавальних можливостей і ціннісних орієнтацій. Соціальні зміни на рівні ціннісних, моральних устоїв змінюють методологічні засади освітньої діяльності, по-новому осмислюють відносини у цій сфері.

Інклюзивна освіта базується на принципах дитиноцентризму і визнає, що усі діти – індивідууми з різними потребами в освіті. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей та забезпечує рівноправне ставлення до усіх людей, але створює певні умови для дітей, які мають особливі освітні потреби.

Інклюзія – це не просто проект «доброї волі». Інклюзія – це підхід і філософія, згідно з якою всі учні (і з особливими освітніми потребами, і без них) отримують більше можливостей як в соціальному плані, так і в навчанні. Інклюзія – не означає просто зібрати усіх дітей разом, а навпаки, вона сприяє тому, щоб кожен учень відчував себе прийнятим, щоб його здібності і потреби враховувались і були оцінені [2].

Фінський учений С. Хакіннен (S. Hakkinen) зазначає: «Інклюзивність – це те, що проходить через усе суспільство. Хочеться вірити, що людина з обмеженими можливостями може бути включена в суспільство упродовж свого життя, не тільки у віці школяра, а й у дитячому садку, і коли ця людина працює, відпочиває, коли вона спілкується як член соціуму. Але для цього потрібно, щоб суспільство думало і діяло з позицій інклюзивності. Змінити менталітет усього суспільства відразу неможливо. Інклюзивна система відіграє роль насамперед навчання нових поколінь для таких змін» [3].

У нашій країні помітним стає прагнення реалізувати права дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту. На

державному рівні прийнято відповідні законодавчі акти. Активізувався процес підготовки фахівців, спроможних по-новому навчати дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта вимагає системного підходу до розв'язання проблем інтеграції, тобто на державному і регіональному рівнях необхідно упорядкувати освітні, соціальні, нормативно-правові, економічні підсистеми, які прямо чи опосередковано пов'язані з інклюзивними процесами.

#### Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Мифы об инклюзивных школах. URL :[http://kelechek.kg/ru/professionals/mify\\_inclusivnyh\\_shkolah](http://kelechek.kg/ru/professionals/mify_inclusivnyh_shkolah).
3. Инклюзивное сознание. URL :<http://www.cablook.com/mixlook/inklyuzivnoe-soznanie>.

**Маркітан Поліна,**  
*магістрантка Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ КЕРІВНИКА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Школа, як складна соціально-педагогічна система, є елементом більш складної системи – суспільства. Тому вона швидко реагує на зміни, що відбуваються на кожному етапі суспільного розвитку. Відповідно до стратегічних цілей освіти оновлюються цілі шкіл естетичного виховання щодо якості навчального процесу та управління ними.

Сучасні навчальні заклади культури повинні надавати підростаючому поколінню знання, вміння, які необхідні для розвитку духовності та подальшої життєдіяльності в сучасних умовах.

Нові завдання суспільства вимагають нового рівня розуміння теорії й практики управління школами. У зв'язку з цим виникає необхідність вивчення нових підходів, технологій та механізмів управління навчальним процесом.

Рішення теоретичних і практичних завдань керування закладом культури здобуває все більше уваги у зв'язку із гуманізацією й демократизацією, зростанням ролі й значимості захисту прав і

свободи людини, розвитком ринкових відносин, формування нових соціальних структур і форм керування. Тому сучасному керівникові для ефективного впливу на діяльність підлеглих необхідно глибоке розуміння психологічних основ керування. Хоча ці механізми все ще мало вивчені, але вже наявні результати наукових досліджень можуть істотно розширити можливості керівника створювати умови, що сприяють формуванню зацікавленості членів колективу в продуктивній роботі школи [3].

Впровадження досягнень психологічної науки в практику управлінської діяльності школи повинно розглядатися як найважливіший резерв підвищення ефективності рішення багатьох практичних проблем, що виникають перед навчальними, педагогічними колективами й суспільством в цілому.

Проблема управління освітою не є новою для сучасної науки. Важливе місце у дослідженнях вітчизняних учених посідають проблеми розроблення наукових основ управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу та підвищення його управлінської кваліфікації (Є. Березняк, В. Бегей, Л. Калініна, Н. Островерхова, В. Пуцов, Є. Тонконога та ін.).

Важливим аспектом у створенні моделі керівника навчального закладу є врахування особистісних якостей керівника навчального закладу.

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури нами проаналізовано групи особистісних якостей директора закладу загальної середньої освіти [1]:

*психологічні* – (прагнення до лідерства, здатність здійснювати управлінську діяльність, готовність до виправданого ризику, комбінаторно-прогностичний тип мислення, стресостійкість, інтуїтивність, гнучкість, адаптивність, мобільність тощо);

*інтелектуальні* – (прагнення до постійного самовдосконалення, схильність до прийняття нових ідей, масштабність мислення, інформативність, здатність до самоаналізу, уміння приймати рішення тощо);

*професійні* – (уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу, заохочувати персонал за гарну роботу, конструктивно критикувати, приймати нестандартні управлінські рішення, ефективно розподіляти завдання та визначати оптимальний час на їх виконання, діловитість, ініціативність, підприємливість тощо);

*соціальні* – (уміння врахувати політичні наслідки рішень, схильність керуватися принципами соціальної справедливості, толерантність, неконфліктність, посередництво, уміння заохочувати працівників до творчої результативної діяльності, відповідальність тощо).

Як основні форми підготовки керівників навчальних закладів розглядаємо лекції, наради-навчання, практичні заняття, екскурсії, вивчення передового перспективного досвіду, самоосвіту, семінари, анкетування, діагностування, проектну діяльність, круглі столи, науково-практичні конференції, диспути, звіти, самоаналіз діяльності, консультування, участь у фахових конкурсах, навчання у школі резерву керівних кадрів, майстер-класи, проведення методичного дня у закладі тощо.

Традиційним є висвітлення результатів діяльності керівників закладів освіти в засобах масової інформації (місцеве телебачення, газети, журнали).

Забезпечення фахової підтримки директорів методичними кабінетами сприяє здійсненню діалогу між колективами педагогічних працівників та управлінням освіти і науки, створенню іміджу керівників і начальних закладів, результативності діяльності всієї освітньої системи [2].

Отже, активна життєва та професійна позиція керівника навчального закладу, здатного вчасно реалізувати реформи в освіті в умовах соціальних змін, допомагає виявленню кращого педагогічного досвіду, що заслуговує на схвалення та поширення. Завдання методичного кабінету – організувати підготовку сучасного керівника навчального закладу, сприяти формуванню професійного іміджу директора на основі виявлення та презентації у різних формах кращих авторських і колективних педагогічних ідей, напрацювань, інформування громади про зміст інноваційної, експериментально-дослідної діяльності навчального закладу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Канафоцька Г. Нова модель управління школою в контексті менеджменту творчості. Директор школи. 2012. № 14 (686). С. 4–10.
2. Кравченко Г. Формування управлінської компетентності керівника навчального закладу в умовах післядипломної педагогічної освіти. URL: // <http://www.google.ru/>.
3. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи. Київ: Шкільний світ, 2008. 128 с.

**Матько Оксана,**  
*магістрантка II курсу Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИХОВАТЕЛІВ У ЗДО**

Становлення української державності, інтеграція в європейське і світове товариство, відмова від тоталітарних методів управління державою і побудова громадського суспільства передбачають орієнтацію на людину, її розвиток, самореалізацію.

Науковці визначають необхідність творчого розвитку особистості в дошкільному віці, коли спостерігається потреба дитини в грі, творчій активності, художньо-естетичній діяльності, пізнавальних процесах тощо. Результати наукових пошуків вчених доводять, що діти дошкільного віку на відміну від підлітків і дорослих володіють здатністю до творчості, що притаманна кожній дитині.

Водночас вчені з тривогою зазначають, що блокування творчого потенціалу в ранньому дитинстві відбивається негативними наслідками в подальшому житті. Відтак, виникає необхідність підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної творчості як найважливішого складника кваліфікаційної характеристики фахівця дошкільної освіти [2].

Управління у широкому визначенні включає не тільки управління людьми, але й управління фінансовими, матеріально-технічними й іншими ресурсами. У сучасних наукових дослідженнях теорії управління освітою (Г. Єльнікова, В. Лазарев, М. Поташник, П. Худоминський, Г. Дмитренко та інші) поняття «керівництво» розглядається як одна з управлінських дій, тобто функцій, поряд з плануванням, організацією, контролем тощо.

Останнім часом у розумінні суті керівництва відбулися істотні зміни. Якщо раніше керівництво розуміли як адміністрування, командування, то в сучасній теорії і практиці цю управлінську дію розглядають як таку, що найбільш повно відбиває людські аспекти соціального управління, роботу управління людьми, спільнотами,

колективами.

Заклад дошкільної освіти, як і будь-який інший освітній заклад, є одним із видів соціальної організації. Управлінська діяльність сьогодні дуже тісно пов'язана з теорією і практикою менеджменту педагогічних організацій і, звичайно, закладів дошкільної освіти. Робота освітніх дошкільних закладів базується на людському факторі, тому питання управління ними у цьому аспекті стали особливо актуальними.

Співробітництво, в контексті проблеми управління розвитком особистості вчителя, ми розуміємо як вид міжособової взаємодії, де сумісно керівником і педагогом формулюються і розв'язуються проблеми особистісного, професійного потенціалу педагога, його компетентності, авторитету. Особливістю взаємодії керуючої і керованої систем при суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах в процесі людиноцентричного підходу є те, що вони базуються переважно на використанні таких феноменів, як духовні цінності особистості педагога і колективу, громадська думка, морально-психологічний клімат, творча атмосфера педагогічного колективу [1].

Найбільш ефективною сумісна діяльність керівника і членів педагогічного колективу є в тому випадку, коли вони задоволені міжособистісними взаємовідносинами й у них є бажання і прагнення працювати разом, тобто коли відбувається «соціально-психологічна інтеграція суб'єктів».

Основним ознаками суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії в процесі реалізації керівником людиноцентричного підходу в управлінні педагогічним колективом є [3]:

- діалогічність управлінського спілкування;
- ініціювання змінення особистості педагога-вихователя, його саморозвитку;
- співробітництво керівника і педагогів;
- використання суб'єктивного досвіду педагога як джерела його розвитку;
- залучення керівника до цінностей, потреб, проблем кожного педагога;
- зумовленість взаємодії керівника і підлеглих на основі

адаптування до особистісних особливостей педагога;

– вибудовування змісту взаємодії на емоційно-психологічній, емпатійній основі, котра переважає над раціональністю.

Аналіз наукової літератури свідчить, що основними напрямками діяльності у розвитку творчого потенціалу вихователя є забезпечення сприятливих умов для розвитку інноваційного потенціалу як кожного педагога зокрема, так і педагогічного колективу в цілому, розвиток системи мотивацій до інноваційної діяльності (створення ситуації успіху, підтримка ініціатив; свобода дій, вільний вибір форм і методів навчально-виховного процесу), запровадження ефективної системи випереджального навчання педагогічних працівників, оптимізація процесів самоосвіти вихователя.

Сюди ж можна віднести розширення сфери контактів між учасниками педагогічного процесу, вдосконалення системи науково-методичної роботи та залучення педагога до науково-дослідної, пошукової діяльності. Важливого значення при цьому набуває діагностика творчого потенціалу педпрацівника, можливостей його особистісного розвитку.

Виходячи із вищезазначеного, можна зробити висновок, що забезпечення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу педагога є основною функцією ефективного управління керівника закладу дошкільного закладу.

Адже позитивні зміни у сучасному дитячому садку можливі лише за наявності творчого, цілеспрямованого вихователя, готового виховувати інноваційну особистість.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дмитренко Г. Стратегічний менеджмент у системі освіти: навч. посібник. Київ: МАУП. Київ, 1999. 399 с.
2. Єльнікова Г. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.
3. Карамушка Л. Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту. *Освіта управління*. 2002. № 4. С. 41–60.



**Муковіз Олексій,**  
*д. пед. н., доцент, завідувач кафедри теорії початкового  
навчання Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини, Україна*

**Мельничук Віта,**  
*викладач-стажист кафедри теорії початкового навчання  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини, Україна*

## **СИСТЕМА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Цільовими орієнтирами розвитку педагогічної освіти та її складників для системи неперервної освіти вчителів початкової школи є:

1. Спрямованість усієї системи різнорівневих цілей на реалізацію потреб суспільства в культуротворенні та особливості (вчителя початкової школи) у цілісному професійному і професійно-культурному розвитку та саморозвитку.

2. Урахування аксіо-акмеологічної детермінованості професійного і професійно-культурного розвитку особистості засобами системи педагогічної освіти.

3. Гармонійне поєднання цілісного, культурологічного, діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів з метою неперервного розвитку педагогічної освіти.

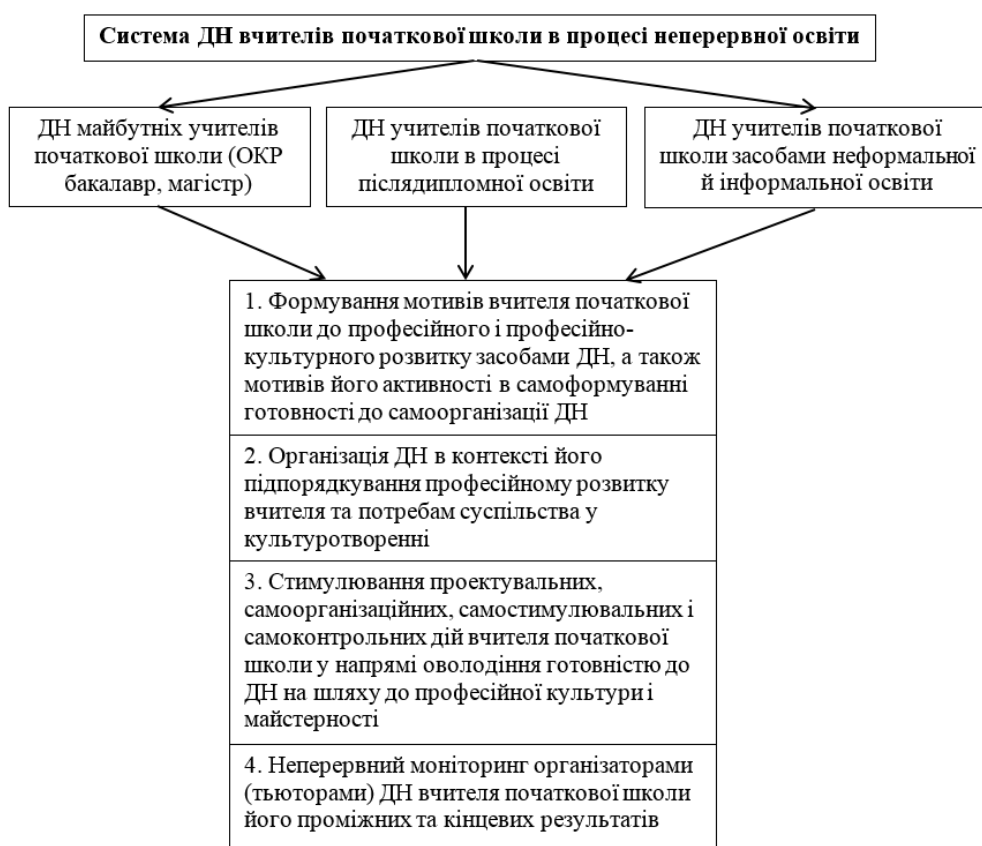
Цільові орієнтири є значущі для суспільства якому характерні інноваційна спрямованість; освіченість гуманістичного спрямування; здатність до духовного, емоційно-почуттєвого прийняття й розуміння вихованця таким, яким він є; самодостатність; здатність пов'язувати потреби самореалізації в соціумі з його нагальними потребами в розвитку; педагогічна майстерність; усвідомленість значущості національних цінностей і власної причетності до їх створення.

Особистісно значущий вимір цілей – максимально можливий розвиток та гармонійна єдність професійної свідомості й самосвідомості особистості кожного майбутнього педагога як механізм та підґрунтя неперервного й довготривалого процесу професійного і професійно-культурного становлення, досягнення за результатами активності на його етапах фахової компетентності системного та функціонального планів, базової педагогічної культури

та її акмеологічних шаблів.

Для досягнення цих стратегічних цілей розвитку педагогічної освіти необхідна науково обґрунтована державна політика утвердження винятково пріоритетного соціального статусу та соціальної ролі в Україні. Така політика повинна враховувати феномен інформаційної та духовно-культурної глобалізації як найважливішої тенденції сучасного світу, будуватися на досягненнях (уже визнаною світовою спільнотою!) української науково-педагогічної думки в історичній ретроспективі, поєднанні кращого вітчизняного педагогічного досвіду та передових зарубіжних технологій підготовки вчителя. Її відображення в державних і регіональних програмах розвитку педагогічної освіти – необхідна визначальна умова якості навчання тих, від кого залежить майбутнє українського суспільства, безпека й неперервність його культуротворчого поступу – дітей [1, с. 8–9].

Відповідно до цього, можна вважати, що сучасна система дистанційного навчання (ДН) вчителів початкової школи в процесі неперервної освіти повинна відповідати такій структурі (див. рис. 1).



**Рис. 1. Система ДН вчителів початкової школи в процесі неперервної освіти**

### Список використаних джерел

1. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / О. Г. Кучерявий; за наук. ред. член-кор. НАПН України Л. Б. Лук'янової; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 44 с.

3. освіти. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/2827/> [18.09.2019]

**Ольховецький Владислав,**  
*студент 267 групи факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ТА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ**

У сучасній психологічній науці досить багато досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам особистісного розвитку студентів, професійній діяльності та професіоналізації особистості. Ці питання розглядались у контексті специфіки студентського віку як важливої стадії особистісного розвитку [1], а також з позиції специфіки професійної підготовки майбутніх психологів [1]. Вказуючи на специфічність професійної діяльності практичного психолога, дослідники вирізняють психологічну компетентність як один із параметрів професіограми спеціаліста, визначаючи компетентність як особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дає змогу приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [3]. При запровадженні у навчальний процес нормативних курсів («Психологія спілкування», «Основи психоконсультації і психокорекції» тощо), спецкурсів і тренінгів професійно важливих якостей значно поліпшується якість професійного навчання. Тому особлива увага у психологічній літературі приділяється активним методам навчання як засобу підготовки практичних психологів (Л. В. Долинська, Ю. Н. Ємельянов, Л. А. Петровська, Н. І. Пов'якель, О. В. Сидоренко, Н. Ю. Хряцова та ін.); ці дослідження стосуються, зокрема, розробок методів розвитку такої важливої професійної якості, як комунікативна компетентність практичного психолога [5].

Використання тренінгів у психологічній практиці відоме досить давно. Дослідники вважають, що перші тренінгові заняття, спрямовані на підвищення компетентності у спілкуванні, проводили учні К. Левіна в США в 50-ті роки ХХ ст.; такі заняття дістали назву

Т-груп [6].

Термін «тренінг» (від англ. train, training) має низку значень: навчання, виховання, тренування, дресура. Подібна багатозначність властива і науковим визначенням поняття «тренінг». Ю. М. Ємельянов визначає його як групу методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння будь-яким складним видом діяльності [2]. Л. А. Петровська вважає соціально-психологічний тренінг засобом впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду у сфері міжособистісного спілкування, засобу розвитку компетентності у спілкуванні [1]. Г. А. Ковальов відносить соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного напрямку [4]. Б. Д. Паригін розглядає методи групового консультування як активне групове навчання навичок спілкування (розвиток професійно важливих якостей, адаптація до нової соціальної ролі з відповідною корекцією «Я-концепції» та самооцінки) [3].

Для кращої адаптації студентів-психологів до умов навчання можливе запровадження різноманітних тренінгових груп спілкування чи використання окремих елементів тренінгу, вже починаючи з перших курсів. Вони допомагають майбутнім спеціалістам розпочати знайомство з практичною психологією «зсередини», оволодіти комунікативними вміннями, підвищити свою емоційну чутливість, емпатію, створити комфортну атмосферу у групі.

Наявна підготовка практикуючих психологів передбачає входження студентів у різноманітні тренінги лише на старших курсах («Психологічний тренінг», «Тренінг сенситивності», «Тренінг комунікативної компетентності»). На наш погляд, перед початком тренінгу доцільним буде проведення діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності студентів. Це можна зробити за допомогою методик визначення організаторських та комунікативних якостей, їх прояву у міжособистісних стосунках (КОС-2, тест-опитувальник Л. П. Калінського, Т. Лірі); окремі особистісні риси, які впливають на розвиток комунікативної компетентності можна виявити за допомогою особистісних опитувальників (Багатофакторний опитувальник Р. Кеттела ); виявити рівень самооцінки особистості і рівня розвитку професійно важливих якостей (Самооцінка-25 В. Н. Куніциної, методика «Хто я?») тощо [2]. Отримані результати психодіагностики рис особистості і рівня

розвитку комунікативної компетентності дають змогу підібрати максимально ефективний план проведення тренінгу з цією групою.

Отже, розвиток комунікативної компетентності займає особливе місце в підготовці майбутніх психологів. Усі основні види роботи практичного психолога в закладах освіти (сприяння формуванню особистості дитини, розвитку її здібностей, психодіагностика, психологічне консультування, психокорекція, профілактика, просвітницька діяльність тощо) здійснюються через організацію спілкування з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гончарова Н. Л. Категории «компетенция» и «компетентность» в современной образовательной парадигме. *Вестник Северокавказского государственного технического университета*. 2007. № 5. С. 44–50.

2. Иванов Д. А. Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб. – метод. пособие. Москва: АПК и ППРО, 2008. 101 с.

3. Касярум, К.В. Комунікативні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи: [методичні рекомендації] / К.В. Касярум. - Черкаси: вид. від. ЧНУ, 2011. 80 с.

4. Професійна підготовка практичного психолога: Зб. наук. Праць / [В.І. Бондар та ін.]; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т педагогіки і психології, каф. практич. психології, каф. психології і педагогіки. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 129 с.

**Онопрієнко Оксана,**

*к. пед. н., завідувач відділу початкової освіти  
Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

## **ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ: ОСУЧАСНЕННЯ СМISЛУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

У вітчизняній системі освіти відбувається масштабна модернізація всіх ланок – від дошкільної до академічної. В умовах реалізації концептуальних засад реформування середньої освіти педагогічна діяльність спрямовується на досягнення низки стратегічних цілей, а саме: збереження цінностей дитинства; гуманізація навчання; упровадження особистісного підходу в навчанні й розвитку здібностей учнів; створення навчально-предметного середовища, яке забезпечує психологічний комфорт і сприяє вияву творчості дітей [1]. У зв'язку з цим сталися суттєві зміни у баченні освітніх результатів, а також процесу їх визначення.

Оцінювання навчальних досягнень розглядається як процедура

визначення результатів навчання здобувачів освіти. Це діагностувальний складник контрольно-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу, пов'язаний із виявленням здобутків в оволодінні змістом предмета чи курсу, якості результатів навчання – компетентностей (знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних властивостей), які набуває та/або здатна продемонструвати особа на певному етапі навчання [2]. Підставою для оцінювання є результати перевірки рівня навченості здобувача/ки освіти, обсягу його/її навчальної праці, внутрішніх утворень.

Оцінювання виконує такі педагогічні функції:

- стимулювальну, яка впливає на вольову сферу особи через переживання успіху чи невдачі;
- діагностувальну, яка вказує на причини наявних результатів і може бути використана як індикатор необхідності модернізації освітньої програми та/або методик навчання;
- формувальну, за допомогою якої визначаються подальші навчальні дії здобувача освіти й формулюються чіткі цілі майбутніх досягнень;
- орієнтувальну, що впливає на розумову активність, забезпечує усвідомлення суті діяльності та розуміння особою власних здобутків;
- виховну, яка формує самосвідомість, конкретну адекватну самооцінку діяльності;
- розвивальну, що сприяє формуванню інтелектуальних операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації та ін.) та розумових процесів (пам'яті, мовлення, уваги та ін.);
- управлінську, що дає можливість удосконалювати організацію освітнього процесу, виявляти проблеми та їх причини, коригувати процес навчання;
- інформаційну, що надає дані стосовно результатів навчання для подальшого звітування перед суспільним замовником [3].

Оцінювання навчальних досягнень регулюється принципами об'єктивності, систематичності, диференційованості, конфіденційності, індивідуального підходу.

Залежно від об'єкта контролю навчальні досягнення здобувачів освіти можуть оцінюватись за низкою критеріїв, наприклад, за такими:

- якість знань і способів діяльності, що охоплює повноту,

міцність, глибину, оперативність, дієвість, узагальненість, системність;

- сформованість умінь і навичок, способів навчальної діяльності, що передбачає виконання навчального завдання за зразком, за аналогією, у змінених обставинах тощо;

- володіння досвідом творчої діяльності на частково-пошуковому або пошуковому рівнях;

- володіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей [4].

На основі критеріїв визначаються рівні навчальних досягнень: ознайомлювальний, репродуктивний, реконструктивний, творчий.

Оцінювання є частиною процесу навчання і здійснюється на системній основі, що дає можливість здобувачам освіти удосконалювати власні досягнення й демонструвати цей прогрес під час подальшого оцінювання [5].

Вимірювання навчальних досягнень відбувається шляхом поточного (формульованого) оцінювання, яке допомагає відстежувати особистісний розвиток здобувачів освіти і хід опановування ними навчального досвіду як основи компетентності, вибудовувати індивідуальну траєкторію особистості; підсумкового (тематичного, завершального) оцінювання, під час якого навчальні досягнення здобувачів освіти співвідносяться з обов'язковими результатами навчання, визначеними державними стандартами [6].

У вітчизняній освіті використовується критеріальне оцінювання навчальних досягнень – спосіб оцінювання певного параметра (знань, умінь, компетентностей) на основі критеріїв, тобто об'єктивних показників вираження певного параметра, які можуть бути виявлені шляхом спостережень за процесом виконання завдання або шляхом аналізу результатів діяльності.

#### Список використаних джерел:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show>.

3. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В. та ін. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентного підходу: монографія. Київ. Педагогічна думка, 2012.

4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. Київ: Грамота, 2012.

5. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Большакова І. О., Пристінська М. С. Нова українська школа: poradnik для вчителя / За заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера, 2018.

6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show>

**Осадченко Инна,**  
*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, Украина*

**Сергейко Светлана,**  
*кандидат педагогических наук, доцент, ректор ГУ «Гродненский областной институт развития образования», Республика Беларусь*

**Тарантей Лариса,**  
*кандидат педагогических наук, доцент, декан ГУ «Гродненский областной институт развития образования», Республика Беларусь*

## **КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ ПО ХАРАКТЕРУ СОДЕРЖАНИЯ СОБЫТИЙ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

В условиях растущего потока информации, изменения моральных ценностей и убеждений, обостренной проблемы ответственности за свои поступки в целом усложнился учебно-воспитательный процесс, обострились педагогические ситуации, в которых учителю постоянно приходится принимать довольно сложные и весьма ответственные решения. Поэтому профессиональная подготовка и переподготовка учителей должна включать теоретико-методические основы предоставления информации о педагогические ситуации как неотъемлемой составляющей педагогического процесса с последующим формированием умений и навыков их решения.

Попытки частично или полностью классифицировать педагогические ситуации, дать видовую характеристику отдельным педагогическим ситуациям были в разные периоды сделанные В. Безруковой, И. Бехом, А. Богдановой, С. Васильевой, А. Коберником, В. Ковальчук, Ю. Кулюткиным, А. Лутошкиным, Л. Новиковой, В. Петровым, В. Сластениным и др.

Анализ литературы свидетельствует, что сейчас не существует единой научно обоснованной классификации педагогических ситуаций, хотя такая классификация позволила бы учителю с большей эффективностью применять методы и средства их решения,



в зависимости от особенностей деятельности.

В этой статье предлагаем классификацию педагогических ситуаций по характеру содержания событий в контексте подготовки и переподготовки будущих учителей.

Итак, к первой группе мы относим педагогические ситуации **по характеру содержания событий**, которые, в свою очередь, делятся на:

1. Дидактическую или учебную. Касается учебного материала: неправильной формулировки вопросов, ошибок при выполнении работы, особенностей объяснения материала и т. п.

*«В первом классе на уроке обучения грамоте учительница сообщает ученикам: «Сейчас мы изучим первую букву алфавита – «А»». Половина класса безразлично констатирует: «Да мы уже знаем»».*

## 2. Воспитательные:

- Дисциплинарная (нарушение поведения):

*«Посреди урока Сережа со всей силы ударяет Наталью по голове книгой со словами: «Не оборачивайся!»».*

- Правовая (серьезные нарушения правил поведения, в результате чего участников ситуации могут привлечь к ответственности):

*«Маринка подошла на перемене к учительнице и сообщила: «У меня из портфеля вчера исчезли карандаши. А сегодня те же появились у Пети»».*

- Коммуникативно-конфликтная (нарушение правил общения, унижение, оскорбление):

*«Первоклассница Света перестала разговаривать с одноклассницей Надей, потому что та не дала ей на уроке попользоваться карандашами».*

Для младших школьников очень характерны коммуникативно-конфликтные ситуации, вызванные тем, что дети такого возраста очень эмоциональные, но их эмоции неустойчивы, краткосрочные. Недоразумения между учениками начальной школы могут возникать несколько раз в день по разным, незначительным причинам.

Еще одной причиной возникновения таких ситуаций именно в начальной школе Н. Демидова называет неспособность младших школьников отстаивать свои интересы, обжаловать решение учителя. Поэтому очень важно научить педагогов строить общение с детьми не «от себя», а «от них».

3. Медицинские. Ситуации, вызванные проблемами со здоровьем или получением ребенком физической или психологической травмы.

*«На уроке трудового обучения ученик случайно порезал ножницами пальцы. Увидев кровь, испугался и ... потерял сознание».*

4. Бытово-технические. Проблемы, порожденные определенными бытовыми предметами или техническими средствами.

*«На перемене девочка села на подоконник и на нее упал карниз».*

5. Курьезные, юмористические, смешные ситуации:

● **Невербальная:**

*«Зайдя утром в класс, Галина Ивановна увидела, что на ногах у нее домашние тапки-«собачки»: она забылась обуть туфли ...».*

● **Речевая (вербальная):**

*«Читая стихотворение-поздравление с Новым годом, Сережа публично оговорился и вместо "радости" пожелал всем ... "гадости"».*

Как правило, определяя вид ситуации уместно пользоваться несколькими критериям и характеризовать ее как, например, запланированную медико-правовую. К примеру: *«Первоклассник Сережа проходил возле подоконника и нечаянно задел одеждой кактус, который упал на пол и вазон разбился. Мальчик расплакался».*

В процессе первичного анализа этой педагогической ситуации необходимо:

а) выделить ситуационную проблему (мальчик, плачет, из-за разбитого вазона);

б) сформулировать первичную педагогическую задачу (успокоить мальчика, проверив, нет ли ранений от кактуса);

в) сформулировать вторичную ситуационную задачу (забрать кактус с пола и остатки вазона, чтобы ничего не препятствовало педагогическому процессу).

В результате анализа ситуации надо сформулировать стратегическую ситуационную задачу. В данном случае их также будет две:

● найти способ пересадки кактуса;

● решить вопрос размещения комнатных растений в классе, ведь такой вид комнатного растения, как кактус, не должен стоять на

пути движения детей.

Таким образом, нами предложена классификация педагогических ситуаций по характеру содержания событий в контексте подготовки и переподготовки будущих учителей. Но важны не только знания указанной классификации, но и умение педагогов правильно их анализировать в зависимости от вида и типа педагогической ситуации. Перспективой дальнейших исследований нами представляется вопрос дидактической характеристики ситуационных заданий, основой которых являются указанные выше педагогические ситуации.

#### **Список использованных источников:**

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 304 с.
2. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач: Навч. посібник. 2-ге вид., перероб і доп. Харків: Ранок-НТ, 2004. 152 с.

**Павлик Надія,**  
*к. пед. н., доцент кафедри соціальних технологій  
Житомирського державного університету імені Івана Франка,  
Україна*

## **НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Досвід розвитку неформальної освіти та її інтеграція у загальну освітню систему держави європейських країн, свідчить, що основний принцип реалізації неформальної освіти – її людиноцентричність – є умовою більш справедливого розподілу благ [2], економічного та соціального зростання країни. Значення неформальної освіти у соціальній роботі визначається її вихідними особливостями організації, заснованими на гнучкості (можливість швидкого реагування на потреби учасників), добровільності й паритетності (орієнтованість на сприятливу соціально-психологічну атмосферу навчання), актуальності (компенсація дефіциту компетентності та нівелювання причин і наслідків впливу кризової ситуації). Залежність економічного зростання держави та доступності освітніх послуг для населення представлено в Індексі розвитку людського капіталу (англ. Human Development Index, HDI), який застосовується для порівняльної оцінки бідності, грамотності, освіти, середньої

тривалості життя й інших показників країни [3]. Тобто, доступність та якість освіти виступає фактором подолання бідності й покращення якості життя населення.

Міцний взаємозв'язок соціальної роботи та неформальної освіти забезпечує концепція «Громади, що навчається». Громада, яка навчається – соціокультурне поняття, що описує самоорганізовану й саморозвивальну систему, побудовану на стратегії розкриття потенціалу мешканців громади для спільного економічного розвитку та соціальної єдності. Ідея концепції полягає у підвищенні конкурентоспроможності територіальної громади завдяки нарощуванню освітніх можливостей і відповідного статусного, економічного, емоційного, тощо зростання через інтеграцію усіх суб'єктів освітнього середовища для розвитку освітньої інфраструктури. Концепція упроваджується для забезпечення прав і можливостей усіх мешканців у доступі до освіти, навчання впродовж життя й діалогу [1]. Особлива важливість реалізації такої концепції визначається інформатизацією суспільства, неможливістю забезпечити рівні умови для доступу в систему формальної освіти, кореляцією між освітнім рівнем та соціальним статусом людини, нестабільними соціально-економічними умовами життя, потребами ринку праці. Особливої актуальності набуває організація неформальної освіти для категорій населення, які мають утруднений доступ до системи формальної освіти: безробітні, люди з інвалідністю; сільські й територіально виключені громади, малозабезпечені люди, працівники бюджетної сфери, члени сімей груп ризику, літні люди та пенсіонери, мігранти, вимушені переселенці, бенефіціари пенітенціарної системи.

Нами було проаналізовано показники рівня зайнятості населення згідно з моніторинговим звітом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України [4]. Згідно представлених у звіті даних за 2018 рік, середній показник зайнятості дорослого населення в Україні (20–64 роки) становить 65,6 %; з них 61,0 % – жінки, 70,5 % – чоловіки; 66,7 % – міське населення, 63,2 % – сільське населення. Цікавим виявленим фактом є значне зростання зайнятості населення з віком (найвища точка – 79,4 % у віці 40–49 років; найнижча – 17,5 % у віці 60–64 роки). З цими даними корелюють оцінки безробіття населення у 2018 році: усе населення – 8,7 %; жінки – 7,4 %; чоловіки – 10,0 %; міські поселення – 8,6 %; сільська місцевість – 9,0 %. Цікавими є дані щодо розподілу рівня економічної активності

населення залежно від рівня освіти: чим нижчим є рівень освіти, тим нижчі відсоткові показники економічної активності людини (усе населення – 71,8 %; з повною вищою освітою – 81,9 %; з професійно-технічною освітою – 74,6 %; з повною загальною середньою освітою – 58,6 %; з базовою загальною середньою освітою – 49,9 % з початковою загальною освітою – 9,4 %). Основними причинами економічної неактивності у 2018 році визначено за рейтингом спадання: пенсійний вік (3628,0 тис. осіб), виконання домашніх / сімейних обов'язків (2137,6 тис.), навчальну діяльність (692,5 тис.), стан здоров'я (111,9 тис.), зневіреність (65,2 тис.), перебування на утриманні (76,7 тис.), вважають, що немає підходящої роботи (48,5 тис.), сезонний характер роботи (18,5 тис.), не знають, де і як шукати роботу (6,9 тис.). Частка молоді, яка не працює, не навчається і не набуває професійних навичок, у загальній чисельності осіб віком 15–24 роки становить 14,5 %; з них 17,8 % жінок, 11,3 % чоловіків, 11,6 % жителів міста і 19,4 % – села. Відповідно, реалізація соціальної політики, спрямованої на економічну активізацію населення, може здійснюватися за рахунок впровадження неформальної освіти для людей, які в силу віку, сімейних обставин, стану здоров'я, території проживання є соціально виключеними з життя громади.

Таким чином, основною метою організації неформальної освіти у сфері соціальної роботи та соціального забезпечення є набуття соціально виключеними категоріями населення професійних, громадянських, соціально-психологічних компетентностей для самореалізації та суспільної інтеграції. Згідно з результатами вивчення досвіду упровадження неформальної освіти, вона дозволяє адаптувати людину до соціальних, економічних, технологічних змін; підвищити якість життя окремих людей, громад і суспільства загалом. Застосування у соціальній роботі неформальної освіти як інструменту впливу дозволяє надати процесу соціальної підтримки ресурсно-орієнтованого підходу, опиратися на сильні сторони клієнтів через наснаження й врахування потреб.

#### Список використаних джерел

1. Аніщенко О., Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа*. 2017. № 11–12. С. 3–7.
2. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 35–44.
3. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.

4. Цілі сталого розвитку: Україна. Гідна праця та економічне зростання. Моніторинговий звіт. URL: <http://me.gov.ua/Documents/List?lang=uk-UA&id=938d9df1-5e8d-48cc-a007-be5bc60123b8&tag=TSiliStalogoRozvitku>.

**Перепелюк Тетяна,**  
*к. психол. н., доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ: ЕКОЛОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

Сучасний світ перебуває на межі екологічної катастрофи у всіх сферах існування: несприятливі наслідки неконтрольованого промислового забруднення довкілля, катастрофічні наслідки відкритого видобування корисних копалин, хижацьке знищення лісів та фауни. Новітні проблеми, які пов'язані з впливом науково-технічного прогресу на довкілля і в свою чергу як довкілля впливає на психіку людини, ставить нагальне питання: «Як має існувати людина, щоб не нашкодити природі і собі?». Відповідь на дане запитання має дати молода і перспективна наука – екологічна психологія як галузь психологічних знань.

Людина, яка живе на певній території земної кулі і своє життя підпорядковує правилам комфортного співіснування з довкіллям, на жаль, не убезпечена від наслідків бездумної діяльності інших людей, що спричиняють появу екологічних криз та катастроф: повітря, вода, природні ресурси, фауна – це поняття спільні. Потрібно враховувати оптимальні можливості використання таких суспільних ресурсів, для того, щоб природа і людина не постраждали, а зокрема, психіка людини, психічне здоров'я якої і визначає подальший хід існування людської цивілізації.

Нагальність формування у людей екологічного мислення підтверджена численними негативними наслідками людської діяльності, яка спрямована на отримання надприбутків, будь-яким способом, не замислюючись над катастрофічними наслідками, які можуть проявитися відразу або через роки. Сучасні дослідники Джуліана Едні, Каорі Сато експериментально довели, що людина яка

перебуває у групі чи колективі залишається у більшій мірі індивідуалістом ніж колективістом. Тобто, якщо людина щось створює для максимального блага людей, то це ще не означає, що результат такого діяння буде позитивним для всіх сторін процесу.

Отже, ми розуміємо як тісно пов'язані екологічні проблеми з психологічними, тому що існування природи сьогодні визначає людський фактор.

Протягом всього життя людина перебуває у розмаїтті екологічного простору: природньому, побутовому, навчальному, професійному, соціальному, особистому тощо. Цей простір людина здатна як побудувати, так і зруйнувати. Свідченням цього є поява новітніх методів психотерапії за допомогою малюнка, казки, мистецтва, піску, каміння, музики, моря, ароматів для лікування психічних захворювань, виведення людини з негативних психологічних станів, для підвищення та поліпшення настрою і працездатності.

Історія людства може навести чимало прикладів людської діяльності які призвели до катастроф планетарного масштабу (аварія на ЧАЕС, радіоактивний викид у Хіросімі, незаконна забудова Арабатської стрілки, сміттєзвалища, 1 вересня є днем пам'яті видів тварин вимерлих завдяки людині тощо). Тому постає нагальна потреба у розробці та впровадженні екопсихологічного підходу, який розглядатиме ті фактори середовища, які безпосередньо впливають на організацію життєдіяльності та психічний розвиток людини. Ю. Швалб зазначає, що запропонований підхід дає змогу визначити напрямки та типи систем в ході взаємодії, зокрема, антропоценоз, групоценоз, соціоценоз.

Отже, розвиток нової галузі психологічних знань, екологічної психології, дає змогу вченим дослідити, обґрунтувати та запровадити у широкий загальний розвиток необхідних людині якостей пов'язаних з формуванням екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічних установок, екологічної поведінки для повноцінного та комфортного життя на планеті Земля.

**Підлипняк Ірина,**  
*к. пед. наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку  
дитини Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини, Україна*

## **ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У пошуках інноваційних підходів до організації дошкільної освіти науковці та практики все частіше звертають свої погляди на різновікові групи – об'єднання в одній групі дошкільного закладу дітей різного віку. Для української освітньої системи така практика не нова. На початку становлення української суспільної дошкільної освіти різновікові групи були нормою. З часом така практика відійшла в минуле. Але сьогодні у містах, містечках, селищах та селах знову функціонує значна кількість так званих малокомплектних дошкільних навчальних закладів, які містять від однієї до трьох груп різновікового об'єднання дітей.

Навчання дітей в умовах різновікової групи будується на основі загальних положень дошкільної дидактики. Навчальний процес організують за єдиними, розробленими для дошкільних закладів, програмою і методикою.

Загалом зміст і методи, які застосовують для роботи в одновікових групах, певною мірою можна використати і в різновікових, хоча здебільшого це потребує певної корекції. Педагогові потрібно добре продумати, як найдоцільніше поєднати спільні ігри, спостереження, працю молодших і старших з тими видами діяльності, які переважають у роботі з дітьми одного віку [2, с. 5].

Виховний ефект різновікової взаємодії та спілкування може виявляти як позитивні, так і негативні впливи, що породжує суперечливі оцінки (від усунення до максимального використання) щодо доцільності різновікових об'єднань. Саме перебування дитини в одновіковій чи різновіковій групі не є гарантом розвитку та формування соціально-цінних якостей, а зумовлюється культурними засадами, на яких вибудовуються міжособистісні відносини.

Зауважимо, що багато дослідників (Л. Байбородова, Б. Вольфов, С. Ілюшкина, О. Соловйов та ін.) оцінюють різновікові



групи і колективи як оптимальну модель середовища розвитку дитини, оскільки в різновіковому спілкуванні і взаємодії забезпечується насамперед ефект соціального розвитку – досягнення оптимальної форми соціальної активності, яка робить людину здатною впливати на свої життєві обставини і на саму себе [1].

Вивчення доробків педагогів і психологів доводять (В. Аванесова, А. Богуш, О. Кононко, В. Кузьменко, Г. Мінкіна, Н. Непомнящая, Т. Поніманська та ін.), що науковці одноставні у визнанні керівної ролі педагога, оскільки за відсутності педагогічного керівництва у взаєминах між дітьми різного віку можуть виникати конфлікти, закріплюватися негативний досвід взаємодії та негативні поведінкові норми (ігнорування молодших під час ігор, конкуренція за іграшки, сварки та маніпулювання; непоступливість малят та ін.). Педагог допомагає дитині, з одного боку, увійти в дитяче співтовариство, а з іншого – зберегти та розвинути свої найкращі індивідуально-неповторні особистісні риси, а тому, згідно Т. Бабаєвої та А. Гогоберидзе, повинен вибудовувати виховний процес з урахуванням принципів: творчої реалізації кожного вихованця як умови розвитку групової співтворчості; врахування індивідуальних особливостей дітей у визначенні рольової позиції у груповій взаємодії; комфортності перебування дитини у групі; дотримання демократичного стилю керівництва та впровадження особистісно-зорієнтованої моделі педагогічної взаємодії з дитячою групою.

Організація педагогічного процесу у різновіковій групі потребує від педагога знання програми всіх вікових груп, уміння зіставляти програмові вимоги з віковими та індивідуальними особливостями дітей, здатність правильно розподіляти увагу, розуміти й бачити кожну дитину і всю групу в цілому, спрямовувати розвиток дітей згідно із завданнями виховання і можливостями. Слід зазначити й ті переваги, які характерні саме для різновікової групи: спілкування молодших дітей зі старшими створює сприятливі умови для формування випереджаючих знань та взаємного навчання. Проте досягти цього можна лише при правильній організації навчально-виховного процесу [2, с. 47].

Спільна діяльність особливо корисна для молодших дітей. Потрібно лише дбати, щоб молодші діти були не пасивними спостерігачами, а активними учасниками процесу.

У дошкільних навчальних закладах використовують фронтальні, групові та індивідуальні форми організації педагогічного

процесу, які допомагають по-різному будувати взаємини педагога з дітьми та дітей між собою Фронтальне навчання, як правило, породжує авторитарний с спілкування, оскільки можливості прямого контакту з дітьми при цьому дуже обмежені.

При груповому навчанні, яке охоплює вісім – дванадцять дітей, педагогом та вихованцями встановлюється більш тісний зв'язок, що будується на діалозі. Фронтальні форми роботи дають педагогові можливість водночас впливати на велику кількість дітей. На перший план тут виступає, взаємодія вихователь – група. Завдання, які пропонуються молодшим дітям, кожна дитина має зрозуміти й сприйняти як особисте до неї звернення. В умовах різновікової групи важко сформулювати навчальне завдання так, щоб воно відповідало рівню всіх дітей. Молодші діти зазвичай погано сприймають завдання, не звернені до них безпосередньо, а якщо й сприймають, то не завжди правильно їх розуміють, тому часто тлумачать по-своєму.

Отже, практика свідчить, що під час застосування фронтальних форм роботи в різновіковій групі ділові взаємини у педагога встановлюються тільки з найактивнішими самостійними дітьми. Інші вихованці або наслідують дії своїх товаришів, **або** підмінюють завдання на свій розсуд [1, с. 45]. Відомо, що на фронтальних заняттях краще розв'язувати більш загальні навчальні завдання, а конкретніші – на заняттях з якоюсь однією групою дітей.

Значний розвивальний потенціал різновікових дитячих співтовариств не працює автоматично, а включається лише за умови особливого керівництва з боку дорослого. Педагог, працюючи в різновіковій групі, повинен володіти знаннями специфіки розвитку дитини в умовах міжвікових взаємодій, уміннями конструювати (проектувати і вибудовувати) навчальний процес з урахуванням взаємовпливу дітей різного віку, діагностувати хід розвитку дітей і вносити необхідні зміни у зміст освіти і його технології.

#### **Список використаних джерел:**

1. Русан Л. Різновікова група в дитячому садку. Київ: Шк. Світ, 2007. 128 с.
2. Смольникова Г. В. Психологічні особливості спілкування дітей в різновікових групах дошкільного навчального закладу: дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / Галина Валентинівна Смольникова. Київ, 2008. 239 с.

**Пилипюк Тетяна (Pylypiuk Tetiana),**  
*PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of Computer  
Science of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,*  
*Ukraine*

## **MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Pedagogical software tools (PST) are software packages, which are designed to solve different training tasks and a program documentation that determines the order of application of software. Different types of PST can be used in the learning process. They differ in program realization, goals and methods of application in the educational process.

The modern PST is an electronic multimedia tutorial that contains audiovisual materials and auxiliary texts with a set of different learning tools (visibility, model of mechanisms, instructional and technological material, control and self-control cards of knowledge, skills and abilities, etc.).

The purpose of the use of PST is:

- figurative and dynamic presentation of educational information, its systematization, constant and prompt recovery;
- development and consolidation of different skills and abilities;
- control over the acquisition of knowledge [1; 3].

The use of a computer as a means of training puts forward the task of developing a scientifically sound typology of programs both at the level of didactics and at the level of private methods, taking into account the specifics of each subject.

There are many different approaches to the classification of PST, but there is no single opinion about general classification, as noted by most authors [2; 5].

There is interesting classification, which is based on differences in approaches to drawing up programs. According to this classification there are linear, branched, generative programs, modeling and simulation programs, games, problem solving programs, free-choice programs, and dialog systems [5].

Linear programs can be used at the initial stage of training. They are based on the idea of linear programming. Their main advantages are step-by-step delivery of material, operational support (the issuance of answers at each stage), individualization of study (each student can perform tasks at a rate that corresponds to his individual peculiarities and capabilities).

In the history of programmed learning, the creation of branched programs has been a step forward compared with linear, although the student does not construct an answer in them, but make a choice from the set of proposed ones. The main differences between this program and the linear one are: the author of the program does not proceed from the fact that the student's answer must necessarily be correct; the student receives a comment on his answer and either adjusts his work or moves further in a certain sequence [6; 7].

The programs of the mathematical model of learning, simulation programs, computer games and dialogue systems are most popular among teachers and students.

Program of free choice are popular among students because students have the opportunity to choose programs from the central computer's bank, to make requests for information of interest to them. Communication with the central data bank is carried out within the local network or using the Internet [7].

The use in the educational process of PST improves its efficiency significantly affect the content, forms, methods and means of training.

Pedagogical software envisages various forms of organization of work: collective, group, individual, which allows teachers to plan classes with maximum consideration of individual characteristics of students.

PST may be as for teachers also for students.

A significant number of PST has already been developed today. Their use allows to solve with a computer a wide range of tasks of different levels of complexity from all disciplines [3; 4].

#### References:

1. Atamanchuk P. Fundamentals of Introduction of Innovative Techniques in Physics Education: a Manual. Kamianets-Podilskyi: Abetka-Nova, 2007. 200 p.
2. Volynskyi V. Classification of educational software. Computer at school and family, 2005. № 1. P. 19–20.
3. Konet I., Pylypiuk T. Pedagogical Software for Physics: classification, analysis, creation tools. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University*. The pedagogical series. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University. № 24 (2018). P. 63–66.
4. Nakonechna L. Classification of software and pedagogical tools of study in physics. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University*. The pedagogical series. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University. № 15 (2009). P. 300–303.
5. Pylypiuk T. The pedagogical software tools of training, their classification. *Scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University: a collection by results of the scientific conference of teachers, doctoral students and post-graduate students*. In 3 vol. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 2017. Ed. 16. Vol. 2. P. 61–62.
6. Pylypiuk T. The pedagogical software tools of training for primery school: a Manual.

Kamianets-Podilskyi: Abetka-Svit, 2018. 186 p.

7. Pylypiuk T. The use of pedagogical software tools in education. Proceedings of the XXIV International Scientific and Methodological Conference «Management of Quality of Specialists Training», April 18–19, 2019, Odessa. Odessa: Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture, 2019. Part 1. P. 193–195.

**Піддячий Микола,**  
*д. пед. н., професор, член-кореспондент Міжнародної  
Слов'янської Академії освіти імені Яна-Амоса Коменського, головний  
науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту  
педагогіки НАПН України*

## **СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА: ОСОБИСТІСНИЙ ТА СУСПІЛЬНИЙ ВИМІРИ**

У процесі еволюції людини відбувається зміна станів природного, особистісного та суспільного характеру. Це спонукає до розроблення та вирішення нових завдань соціально-професійної підготовки з метою забезпечення поступу людини та суспільства. Оскільки поряд з прогнозованими змінами в природі, людині, суспільстві, соціально-економічному просторі відбуваються й не прогнозовані, то й структурування завдань, знаходяться у вимірі буття соціуму, впливу людини на природу, способів пізнання людиною світу та себе в сучасних умовах.

Перед суспільними інституціями постає завдання створення світу культури та цивілізації шляхом проектування нової реальності, яка забезпечуватиме соціально-професійний поступ особистісного і суспільного характеру в умовах конкурентного швидкозмінного середовища глобалізованого простору. Окреслений напрям дослідження є актуальним, оскільки відноситься до питань розвитку людини, суспільства, держави та розбудові їх гуманітарної безпеки.

У процесі розробки проблеми підготовки особистості до соціально-професійної діяльності узагальнені наукові теорії і положення, які відображають вітчизняний (Бех І. Д., Власюк О. С., Зязюн І. А., Піддячий В. М., Гуцан Л. А., Морін О. Л., Охріменко З. В., Пархоменко О. М., Гриценко Л. І., Ткачук І. І.; Піддячий М. І., Доротюк В. І., Левченко Н. Г., Туташинський В. І.; Юрженко В. В.) і світовий досвід (Armstrong, P. I., Rounds, J., Hubert. L. Blustein D. L.) зі створення умов та розроблення систем соціально-професійної підготовки особистості із врахуванням особистісної та суспільної значущості.

Метою дослідження обрано теоретичне обґрунтування системного підходу соціально-професійної підготовки особистості як основи її життєдіяльності та функціонування суспільства.

Відповідно до мети виокремлені такі завдання дослідження: 1) розроблення методологічної основи соціально-професійної підготовки особистості; 2) створення цілісної картини соціально-професійної підготовки для родини, територіальної громади, суспільних інституцій та окреслення її значущості й ролі у процесі свідомого та цілеспрямованого поступу особистості.

Соціально-професійна підготовка особистості є актуальною проблемою у зв'язку з розбудовою в Україні соціально-економічних відносин на новому етапі розвитку особистості, суспільства та держави. Нинішня ситуація стосовно вирішення означеної проблеми, характеризується наявністю існуючого доробку як підґрунтя для подальших пошуків і створення системи соціально-професійної підготовки. Це потребує коригувань у напрацюваннях минулого, які стосуються гармонізації психологічної сфери особистості засобом навчально-виховного та суспільного впливу.

Останні роки підготовки до соціально-професійної діяльності увага акцентувалася у бік когнітивної (знанневої) підготовки ігноруючи операційно-технологічну (діяльнісну) складову психологічної сфери, що спричинило культ отримання знань без умілого застосування на практиці. Наслідком такої організації підготовки до життя та праці є зниження якості продуктивних сил, які виробляють соціально значущий продукт праці.

Одним із засобів, який допоможе вирішити частку окреслених завдань є система соціально-професійного розвитку особистості на етапах вікового становлення. Вона має на меті сформувати високий рівень готовності до реалізації особистісних і громадянських значущих цілей в умовах глобалізованого простору за рахунок підвищення рівня конкурентоспроможності людини. Від досягнення цієї мети залежить успішна взаємодія зі світом як на виробничому рівні, так і на рівні особистісного і суспільного взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги.

Розбудовується соціально-професійний простір шляхом проектування на власному культурологічному підґрунті. Національний проект має враховувати ризики пов'язані із зовнішнім впливом учасників міжсуспільної взаємодії, які мають власну культуру, суспільні цінності та визначені пріоритети розвитку.

Відповідно суспільство та освітньо-наукові інституції, які представлені за певною структурою соціальних прошарків, повинні забезпечити підготовку гармонізованої особистості у напрямі формування компетентностей із спеціалізацією у відповідній галузі обраній для соціально-професійної діяльності та взаємодії.

*Розроблений авторський термін та зміст соціально-професійного розвитку.*

**СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ (С.-п.р.о.)** – процес спрямований на

духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне і професійне формування особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення операційно-технологічної (діяльнісної) складової психологічної сфери з метою професійної взаємодії у процесі вироблення суспільно значущого продукту праці. С.-п.р.о. є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів, засобів і технологій залучення до реалізації особистісних та громадянських значущих цілей, формування цінностей та розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: вироблення в свідомості людини внутрішньої потреби самовираження та самоствердження шляхом створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей необхідних для задоволення потреб; засвоєння визначеного змісту освіти й застосування певної системи базових і спеціальних знань та норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві та професійному середовищі; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; формування рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку; здобування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; капіталізації людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності і взаємодії на ринку праці.

З огляду на закономірні зв'язки між метою, засобами та результатами соціально-професійно спрямованого навчання й умовами їх застосування увага приділяється таким основним складовим змісту освіти й вимогам до підготовки учнів в основній та старшій школі: 1) трудова діяльність та її інфраструктура; 2) праця людини; 3) професійна культура; 4) професійна орієнтація; 5) господарювання у побуті; 6) підприємницька діяльність; 7) соціально-професійна взаємодія на ринку праці.

## Висновки:

1. Проектування та реалізація системи соціально-професійної підготовки особистості знаходиться в прямій залежності від процесів природного та суспільного характеру, які відбуваються на території життєдіяльності певного соціуму;

2. Теоретично обґрунтована система соціально-професійної підготовки в умовах розбудови громадянського суспільства стимулює процеси формування як когнітивної складової психологічної сфери, так і операційно-технологічної, мотиваційної, етичної, соціальної, поведінкової.

3. Сучасний етап розвитку характеризується одержанням нових знань про соціально-професійний простір на стикові різних наук, зокрема, філософії, логіки, загальної та соціальної психології, педагогіки, соціології, економіки, нейронаука, теорії свідомості, психолінгвістики тощо.

## Список використаних джерел

1. Піддячий В. Аксіологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2018. Вип. 1–2. С. 15–21.

2. Піддячий М. І. Навчально-виховний процес профільної школи: соціально-професійне спрямування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 17. С. 98–105.

3. Піддячий М. І. Освіта і наука України: соціально-професійний розвиток. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 13, Проблеми трудової та професійної підготовки. Випуск 8: зб. Наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 132 с. С. 75–80.

4. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу: монографія / Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О. М. Пархоменко, Л. І. Гриценко, І. І. Ткачук, за ред. О. Л. Моріна. Харків: “Друкарня Мадрид”, 2016. 220 с.

5. Формування освітнього середовища профільної школи / Піддячий М. І., Васьківський М. В., Доротюк В. І., Левченко Н. Г., Туташинський В. І., Кохан О. В., Ассанов М. О., Рогоза В. В., Коляновська М. С.; за ред. М. І. Піддячого. К.: Пед. думка, 2013. 200 с.

**Пікуль Тетяна,**  
*магістрантка II курсу факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ПЛАНУВАННЯ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ЯК ОДНА З ФУНКЦІЙ УПРАВЛІННЯ, ЇХ ПРИНЦИПИ ТА ВИДИ**

У сучасній теорії і практиці управління планування функціонування соціальних систем розглядається як визначення



змісту і засобів діяльності, необхідних для досягнення мети у певній послідовності, взаємозв'язку та обумовленості, з фіксацією конкретних виконавців, часу та визначенням необхідних матеріальних ресурсів.

Планування базується на усвідомленні учасниками освітнього процесу закладу освіти потреби в конкретних результатах. При цьому мета виступає як спроектований результат і активізуючий чинник професійної діяльності.

Розробка основ оптимального управління у сфері освіти неможлива без глибокого аналізу позитивних тенденцій, узагальненого досвіду суспільного розвитку у вигляді наукових надбань та їх трансформації в управління об'єктами освіти відповідно до їх специфіки і умов діяльності.

Комплексно питання організації планування роботи закладу загальної середньої освіти розглядалися Є. С. Березняком, О. М. Коберником, Б. Л. Тевліним, Н. М. Чепурною, В. І. Масловим, В. А. Білоголовським, О. І. Зайченко, М. М. Турашем, М. В. Гадецьким.

Одним із найважливіших завдань організації планування є визначення й обґрунтування мети, тривалої, середньої та найближчої перспективи роботи і розвитку школи. Втілення мети дає змогу передбачити, що бажано отримати в процесі реалізації управлінського процесу, заходів, які забезпечують його реалізацію, досягнення найкращих результатів, тобто скласти певний прогноз.

Сутність управління – в умінні планувати результат, цілеспрямовано регулювати сам процес навчання і виховання, в умінні вибирати такі операції, які забезпечували б при найменшій витраті сил, часу і засобів ефективне виконання поставлених завдань і цілей.

Організація планування – це мистецтво завдяки якому досягають вищого рівня результативності роботи школи. Методичною основою планування роботи у навчальних закладах є принципіві положення управління закладу загальної середньої освіти. Українська дослідниця з проблем управління В. С. Пікельна розглядає планування як складну парадигму, що має свої принципи, зміст та форми прояву, методика здійснення [3].

В основу планування освітнього процесу в закладі загальної освіти покладені такі основні принципи:

– цілепокладання,

- науковості,
- системного підходу,
- доцільності,
- наступності,
- колегіальності,
- інноваційності [2].

У процесі складання будь-яких планів роботи навчального закладу, виходячи з принципових положень планування слід дотримуватися таких вимог: враховувати конкретні умови і специфіку школи; забезпечити варіативність форм; відійти від догматичних повторень і штампів при формуванні змісту; не боятися змінювання форми і структури планів; категорично відмовитися декларативності і гасел; включати в плани роботи тільки те, що можна реально виконати; не допускати зайвої деталізації та завантаження планів другорядними питаннями.

Плани повинні бути максимально лаконічними, чіткими і наочними щодо відображення інформації, бажано модельного характеру з визначеною структурою, яка легко сприймається.

На нашу думку, усвідомлення вищезазначених теоретичних аспектів планування розвитку закладу загальної середньої освіти є і обов'язковими умовами успіху діяльності освітнього закладу: знання того рівня, на якому перебуває система до початку планування; чітке уявлення про бажаний рівень, до якого треба дійти наприкінці запланованого періоду; вибір ефективних шляхів і засобів планової діяльності.

Успішна реалізація цих завдань значною мірою визначається творчим підходом керівників закладів освіти до їх вирішення. Адже сьогодні значно зросла актуальність розв'язання таких питань, як упровадження інноваційних, інформаційно-комунікаційних технологій, удосконалення змісту загальної освіти, координація зусиль школи, сім'ї та громадськості в розвитку особистості [1].

Метою управління закладом загальної середньої освіти, який здійснює інноваційну діяльність, вважається постійне оновлення освітнього процесу, що дає позитивні результати; змістом – виконання керівником модернізованих управлінських функцій: прогнозування, політико-дипломатичної, консультативної, менеджерської, представницької; запровадження нових форм і методів управління, колективних і колегіальних форм управління; техніко-технологічних та економічних методів управління.

### Список використаних джерел

1. Даниленко Л. І. Управління загальноосвітнім навчальним закладом як відкритою соціально-педагогічною системою: конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: ЦППО АПН України, 2002. 17 с.
2. Жосан О. Е. Планування інноваційної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Науково-методичний вісник КОШПО ім. В. Сухомлинського. 2016. № 1 (42). С. 208–217.
3. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. д-ра пед. наук. Кривой Рог, 1993. 374 с.

**Поліщук Олена,**

*к. пед. н., доцент кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **СТВОРЕННЯ МІНІ-МУЗЕЮ З МЕТОЮ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ УКРАЇНСЬКОЮ ВИШИВКОЮ**

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується посиленням уваги до історичної спадщини держави, усвідомленням необхідності збереження різноманітних видів народної культури як чинника виховання молодого покоління. Бачення цілісності здобутків у царині етнічних традицій, духовних цінностей дає можливість зрозуміти закономірності розвитку національної освіти.

Як свідчать результати проведеного нами констатувального експерименту, дітям 5–7-річного віку доступні для сприймання зразки української вишивки. Відтак, у ході формувального експерименту ми спрямували свою діяльність на формування у дітей знань про різні види вишивок та їх головні мотиви (геометричні, рослинні, зооморфні, орнітоморфні, антропоморфні).

У результаті дослідно-експериментальної роботи нами було виготовлено зразки різних видів вишивок, розроблено зміст дидактичних ігор, які сприяли закріпленню та розширенню знань дітей про українську народну вишивку; розроблено таблиці із зображенням елементів вишивок. Під час розробки дидактичних ігор та практичних завдань для дітей були враховані їхні вікові психофізіологічні особливості, особливості освітньо-виховного процесу та характер практичних дій, доступних їм у цьому віці. У ході експерименту ми намагалися також відібрати вишиті твори як для ознайомлення з ними дітей, так і для оформлення інтер'єру дошкільного закладу.

Змодельована нами методика формувального експерименту

включала також копітку працю педагогів над підвищенням власного професійного рівня шляхом самоосвіти: вивчення теоретико-методичного матеріалу про українську вишивку; підготовка виступів та їх обговорення на засіданнях творчої групи.

Нами було передбачено також проведення кількох теоретичних занять, в основу яких було покладено науковий доробок мистецтвознавців у рамках нашої проблеми, а також проведення серії практичних занять по оволодінню педагогами практичними вміннями виконання швів, передбачених програмами для дітей 5–7 років. Така робота сприяла розширенню професійної компетентності педагогів та підвищенню рівня обізнаності дітей із особливостями української народної вишивки.

Сучасні дошкільники можуть багато розповісти про особливості життя африканських тварин, про планети Сонячної системи, про те, як улаштовані найсучасніші електронні пристрої тощо. Та попри все це можуть зовсім не знати простих речей. Стимулювати у дітей інтерес до предметів, що їх оточують, викликати бажання експериментувати з ними – досить складна, але водночас захоплива справа. Особливо, якщо одному предмету присвячено цілу музейну експозицію. Звичайно, у сільській місцевості таких музеїв майже немає. Але ми не розгубилися. Ознайомившись через інтернет-ресурси із питанням, яке нас цікавило, ми зупинилися на створенні міні-музею одного предмета. При цьому ми скористалися передовим педагогічним досвідом закладу дошкільної освіти № 590 (м. Київ).

Міні-музей одного предмета – це особливий розвивальний простір, створений з метою цілісного пізнання дітьми певного предмета побутового призначення. Музеї одного предмета існують у світі давно, бо інтерес до атрибутів та артефактів людської діяльності – невичерпний. Відтак, спробуємо обґрунтувати мету і значення міні-музею для всебічного розвитку дошкільників у рамках нашого дослідження.

*Метою* створення міні-музею одного предмета (у нашому випадку: сорочки вишиванки – жіночої, а вже потім – чоловічої; рушника; серветки; наволочки; фартушка; безрукавки; спіднички-запаски тощо) у груповому приміщенні є організація специфічного пізнавального середовища для різнобічної демонстрації предмета (артефакта, тобто предмета мистецтва), відображення його істотних характеристик, взаємозв'язків із іншими об'єктами навколишнього

середовища; залучення дітей до самостійного пізнання цього предмета; стимулювання пізнавальної активності дошкільників.

*Значення міні-музею* – це: *інтерактивне предметне середовище* – діти мають змогу самостійно ознайомитися із експонатами, які їх зацікавили, – роздивлятися, брати в руки, маніпулювати ними, обстежувати, гратися тощо; *мовленнєве середовище* – у дітей завжди виникають запитання, на які їм хочеться отримати відповідь; разом з тим діти самі можуть розповісти як педагогу, так і ровесникам про те, що їм відомо про даний артефакт; *емоційно-ціннісне середовище* – діяльність у музеї збагачує дітей новими враженнями, сприяє розширенню та формуванню світогляду; *відкритий простір* – за потреби експонати можна додавати чи прибирати.

Облаштовуючи міні-музей, ми виходили з того, що – це наочна енциклопедія одного артефакта, відтворена в речах, малюнках, фотографіях, у книгах та альбомах.

Міні-музей, присвячений певному предмету, ми створювали на певний час (один-два тижні). Як правило, такі експозиції ми облаштовували перед початком роботи над певною темою, залучаючи до цієї роботи батьків. Інколи ми щодня додавали один предмет, бо від великої кількості експонатів у дітей, як кажуть «очі розбігаються» і вони не можуть зосередитися на чомусь конкретно. Наприклад, облаштовуючи експозицію серветок, ми спочатку виставили 5–6 зразків виконаних чорними і червоними нитками, а затим щодня додавали по одній серветці, які були виконані в інших кольорах. Разом з тим ми слідкували, щоб загальна кількість експонатів не перевищувала 10–12 предметів. А тому, ті зразки, які демонструвалися спочатку, ми прибирали, а на їхнє місце додавали нові.

Наповнюваність міні-музею залежала від завдань, які ставив перед собою вихователь, організовуючи пізнавальну діяльність дітей. У міні-музеї ми мали змогу висвітлити історичне минуле предмета, його різні види, а також його значення для сьогодення та припущення щодо застосування в майбутньому; його символіку, властивості та способи догляду за ним і збереження його краси; взаємозв'язки з іншими предметами; способи виготовлення та використання.

#### Список використаних джерел

1. Долинна О. Високий взірець: народна творчість – зразок для наслідування. *Дошкільне виховання*. 1990. № 5. С. 8–9.
2. Кочережко Н. Я. У царстві краси. *Народна творчість та етнографія*. 1966. № 4. С. 44–48.
3. Поліщук О.В. Підготовка студентів до керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Умань: ВПЦ «Візаві». 2019. 120 с.

**Полонська Тамара,**  
*к. пед. н., ст. наук. співробітник відділу навчання іноземних мов  
Інституту педагогіки НАПН України*

## **СТВОРЕННЯ ІНШОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Державний стандарт початкової освіти основним завданням початкової школи визначив оволодіння учнями ключовими компетентностями, потрібними для їхньої успішної самореалізації в суспільстві [1]. Нова українська школа (НУШ), модернізація якої розпочалася з початкової ланки у 2018 році, потребує не лише оновлення змісту освіти, підготовки нових підручників, добору ефективних методів навчання, а й сучасного освітнього середовища. Сучасне освітнє середовище, яке є одним із дев'яти ключових компонентів формули НУШ, має забезпечити необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу. Таке середовище має бути творчим, комфортним і безпечним, спрямованим на вільний розвиток дитини та мотивацію її до навчання. Зміні підлягають як фізичне просторово-предметне оточення, так і програми та засоби навчання [2].

Як засвідчив аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (І. Д. Бех, Б. С. Гершунський, В. В. Давидов, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьміна, В. В. Рибалка, В. О. Семиченко, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, А. М. Цимбалару, І. С. Якиманська та ін.), більшість із них під терміном «освітнє середовище» розуміють сукупність освітніх, соціальних, культурних та інших умов, у яких здійснюється навчальна діяльність учня, та які безпосередньо чи опосередковано впливають на формування його особистості. У Положенні про освітній округ і опорний заклад освіти освітнє середовище визначено як сукупність умов, способів і засобів для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти [3].

У педагогічній літературі термін «освітнє середовище» часто ототожнюють із терміном «освітній простір», або використовують їх як синоніми. Ми поділяємо точку зору тих учених (О. Б. Будник, О. О. Сергієнко, О. Є. Смолінська, С. В. Смолюк та ін.), які вважають освітнє середовище складником освітнього простору. Доводом цього є трактування поняття освітнього простору в зазначеній вище постанові Кабінету Міністрів України: «новий освітній простір –

сукупність умов, засобів і технологій, що утворюють безпечно освітнє середовище із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів та технологій у процесі здобуття освіти, у тому числі новітніх технологій енергоефективності, дизайну, архітектури будівель, споруд і території закладів освіти» [3].

У молодшому шкільному віці навколишнє освітнє середовище повинно бути особливо сприятливим у психічному, фізичному й емоційному плані, щоб мотивувати дитину до вивчення нової мови та викликати в неї інтерес і повагу до іншої культури. Саме тому практичною метою навчання іноземної мови в початковій школі є формування мовної особистості учня молодшого шкільного віку, здатної до міжкультурного спілкування на елементарному рівні.

Оскільки навчання іноземної мови здійснюється у штучних (спеціально створених) умовах поза межами середовища функціонування мови, що вивчається, створення іншомовного освітнього середовища має вирішальне значення для досягнення цілей, визначених навчальною програмою, і безпосередньо впливає на результативність навчання. Іншомовне освітнє середовище (ІОС) є складним утворенням, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів навчального процесу – *учнів і вчителя*. ІОС включає педагогічні умови, ситуації, систему стосунків між педагогом і школярами, об'єднаними спільністю навчального процесу та його спрямованістю на виконання цілей і завдань навчання. Тобто, ІОС – це все те, що оточує учня й учителя як суб'єктів процесу навчання і що спеціально залучається до цього оточення.

ІОС ми розглядаємо як комфортні та безпечні умови для самореалізації учасників освітнього процесу під час спілкування, обміну навчальною та іншою інформацією, оволодіння іноземною мовою та практичного її використання у життєвих ситуаціях, побудови діалогу та співпраці на засадах партнерства. ІОС дозволяє *учням* активно оволодівати спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до тематичних і мовних матеріалів, окреслених чинною навчальною програмою; проявляти та розвивати свої таланти та здібності; ухвалювати самостійні рішення, усвідомлюючи при цьому їх наслідки; засобами іноземної мови пізнавати культуру країни, мова якої вивчається, а також знайомити своїх зарубіжних однолітків із культурою своєї країни. Водночас ІОС надає можливість *учителеві* успішно реалізовувати заплановані завдання, якщо він володіє сукупністю професійних знань, умінь і навичок, необхідних

для діяльності в початковій школі; умотивований до роботи в інноваційному режимі; здатний до постійного особистісного та фахового розвитку.

Метою створення ІОС нового типу є підвищення якості навчання іноземної мови та залучення учнів до діалогу культур через реалізацію особистісно орієнтовного, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного підходів і застосування нових педагогічних та інформаційних технологій, нових мультимедійних засобів навчання, віртуальних середовищ і платформ у навчальному процесі.

Засобами створення ІОС у початковій школі можуть також стати

інтерактивні технології навчання. Основними формами інтерактивної роботи на уроках іноземної мови є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах. До інтерактивних технологій навчання можна віднести: «Ажурну пилку», «Акваріум», «Прес», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Мозаїка», «Сінквейн», «Карта пам'яті», «Дерево рішень», «Сторітелінг», «Коло ідей» тощо.

Отже, нинішня школа потребує нової якості іншомовного освітнього середовища, у якому суб'єкти є максимально активними і залученими до процесу комунікації, наближеному до умов реального міжкультурного спілкування. Але варто пам'ятати, що зміна освітнього середовища – це передусім зміна ставлення до дитини: повага до неї як до особистості та прагнення знайти оптимальні способи її ефективного навчання та підготовки до дорослого життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 (зі змінами в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF> (дата звернення: 03.09.2019).
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: МОН України. Київ, 2016. 40 с.
3. Положення про освітній округ і опорний заклад освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 19.06.2019 р. № 532. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532-2019-%D0%BF/ed2019\\_0619#n18](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532-2019-%D0%BF/ed2019_0619#n18) (дата звернення: 05.09.2019).



**Пометун Олена,**  
*доктор пед. наук, професор, головний науковий співробітник*  
*Відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН*  
*України*

## **ВЧИТЕЛЬ ЯК РУШІЙНА СИЛА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Під освітнім середовищем розуміють сукупність обставин і умов, в яких відбувається навчальний процес і які впливають на формування особистості тих, хто навчаються із заданими суспільством та навчальним закладом напругами.

Вчені зазвичай визначають у структурі освітнього середовища принаймні три основні компоненти: інформаційний, соціальний та технологічний, кожен з яких забезпечує свою систему впливів на особистість, яка формується [2]. Зупинимось на одному з цих компонентів – соціальному, представленому у навчанні взаємодією різних суб'єктів (вчителів, учнів, адміністрації та всіх інших працівників закладу освіти), що має базуватись на принципах демократичності відносин, діалогічності, партнерства, взаємопідтримки, безпеки і комфорту, а також традиціях закладу освіти.

Творцем соціального складника освітнього середовища й ініціатором його руху і розвитку насамперед є вчитель. Саме з цим пов'язана необхідність підготовки сучасного вчителя до виконання нових, поки нетрадиційних для нього ролей, підкреслена в концепції Нової української школи: тьютор, ментор, фасілітатор, новатор, модератор, коуч. [4] Виходячи з цього більш зрозумілими стають деякі характеристики діяльності нового вчителя, які можуть забезпечити ефективне освітнє середовище, що забезпечує послідовний позитивний вплив на навчання кожного з учнів. [1; 4]

Дослідження свідчать, що учні навчаються найкраще, якщо вчителі:

***1) створюють підтримуюче навчальне середовище.*** Це насамперед означає, що кожен і кожна в класі почувають себе прийнятими вчителем, задоволені позитивними взаємостосунками з їхніми однокласниками і вчителями, в змозі бути активними, помітними членами свого навчального товариства. Ефективний вчитель має працювати над позитивними взаємовідносинами

всередині класу, яким він опікується, намагаючись зробити їх сприятливими, не дискримінаційними та взаємопідтримуючими. Результативність навчання буде максимальною, якщо вчителем підтримується баланс – «правило трикутника»: для кожного учня **ОДНАКОВО ВАЖЛИВИМИ** є три компоненти – він сам, клас, в якому він навчається, і тема, що він засвоює. Порушення цього правила спричиняє зсув уваги на якийсь один аспект і негативно впливає на результативність обговорення.

Потрібною є й побудова гарних стосунків дітей з усім шкільним колективом, з батьками як ключовими особами, які мають унікальні знання про своїх дітей та безліч можливостей допомогти в їхньому навчанні.

Сучасний вчитель враховує культурне та мовне різноманіття учнівського співтовариства. Він формує культуру всередині класу, складаючи її разом з дітьми з багатьох культурних елементів, включаючи культуру всієї школи, однокласників і професійну культуру вчителів;

**2) організують, спрямовують та підтримують колективне навчання.** Сьогодні вже не викликає сумніву, що учні вчать краще, якщо вони залучені до колективної активності й комунікації з іншими людьми, включаючи однолітків, членів власної сім'ї, найближче оточення. Вчитель підтримує таку співпрацю, культивуючи у класі співтовариство тих, хто навчаються. В такому співтоваристві кожен, як суб'єкт пізнання, включаючи і вчителя, залучений до навчального діалогу і партнерства. А відтак підтримка і зворотній зв'язок є завжди доступними і достовірними. Залученість учнів у рефлексивний дискурс з іншими, дозволяє їм впевненіше будувати поведінку, якої вони потребують для подальшого навчання;

**3) мотивують учнів, працюючи на смислах і значимість нового знання.** Не можна забувати про психологічну значимість того, що учні навчаються набагато краще, коли вони розуміють, що вивчають, навіщо (для чого) їм потрібно це знати, як вони зможуть використовувати свої нові знання. Ефективний вчитель стимулює зацікавленість своїх учнів, вимагає від них пошуку достовірної інформації та ідей і закликає їх до використання знань, до спроб застосувати те, що вони знайшли у новому контексті або новим способом. Він також намагається безпосередньо залучити учнів у процес вирішення питань їхнього навчання, підтримує їх здатність оцінювати себе, обирати кращі способи і шляхи навчання, найбільш важливий для них зміст;

#### **4) створюють зв'язки між попереднім навчанням і досвідом.**

Опора на попередні знання та досвід, в якій інтегруються нові знання завжди створюють фундамент для кращих результатів навчання. Коли вчитель усвідомлено будує засвоєння нового для учнів змісту на тому, що вони вже знають і вміють, це економить навчальний час, відповідає учнівським потребам і очікуванням, допомагає уникнути зайвого дублювання у змісті освіти. Вчитель має допомогти учням встановити зв'язки між різними предметами, галузями знання, так само, як і з їх власною життєвою практикою і з практикою всього людства;

**5) забезпечують достатні можливості навчатись.** Всім відомий принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, але все ж зазначимо, що навчальні результати учнів є вищими, якщо вони мають час і можливість брати активну участь, практикуватись і застосовувати нові знання. Це означає, що вони потребують, між іншим, повторення нових знань кілька разів, варіюючи це з різними завданнями та у різних контекстах. Це означає також і те, що коли складність змісту й межі розуміння (доступності) матеріалу учнем не співпадають, вчитель має визначити, наскільки глибоко (або ні) має бути засвоєний цей зміст учнем. Адекватне оцінювання допоможе вчителю визначити, що означає «надати кожному учню» необхідні для нього можливості навчатись і як поступово вдосконалювати його навчальний досвід;

**б) заохочують рефлексивні думки та дії.** Треба зосередити увагу й на тому, що учні навчатимуться продуктивніше, коли вміють «повертатись» до інформації й ідей, до засвоєння яких вони були залучені, і обдумувати їх об'єктивно, узагальнено, з нової позиції. Рефлексивне навчання асимілює нові знання учнів, пов'язує їх з вже відомим, дозволяє учням адаптувати його у своїх власних цілях і транслювати думки в дії. Водночас воно розвиває їхню креативність, спроможність думати критично про факти та ідеї, стимулює метакогнітивні (тобто здатність думати про їхнє власне мислення як процес) здібності дітей. Вчитель заохочує таке мислення, конструюючи завдання та ситуації, що вимагають від учнів насамперед критично оцінювати матеріали, які вони використовують, та виявляти цілі створення і розповсюдження тієї чи іншої інформації.

Таким чином, можна констатувати, що такий підхід до побудови освітнього середовища потребує від вчителя неабиякої підготовки, насамперед психолого-педагогічної. Динамічна

трансформація освітнього середовища в залежності від умов і потреб навчального процесу розширює можливості як учнів, так і вчителів, і звільняє вчителя від багатьох труднощів, які може спричиняти необхідність бути «експертом» з усіх питань і відповідати «за все». Тільки надаючи учням центральне місце у навчальному процесі, вчитель може реалізувати завдання сучасного навчання. Очевидно, що це вимагає суттєвих змін у підготовці вчителя як у виші, так і в системі післядипломної освіти. Тож, сьогодні завдання полягає у поширенні інформації, розробці відповідних тренінгів і курсів та поєднанні можливостей формальної й неформальної освіти у професійному розвитку вчителів у цьому напрямі. Ці завдання визначають й напрями подальших досліджень: зміст, вектори, форми і засоби такої підготовки, розробка найбільш ефективних та перспективних моделей вдосконалення масової практики вчителя сучасної демократичної школи України.

#### Список використаних джерел

1. Васильєва В. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. URL: <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannja-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>
2. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74–82.
3. Гупан Нестор, Пометун Олена. Нові професійні ролі вчителя як чинник інноваційного розвитку демократичної освіти /Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з он-лайн трансляцією «Формування громадянської культури в новій українській школі: Традиційні та інноваційні практики» 6–7 червня 2019 р. Суми, 2019. С. 176–181.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. С. 17.

**Пономарьова Катерина,**  
*к. пед. наук, ст. наук. співробітник,*  
*провідний науковий співробітник відділу початкової освіти*  
*Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

## **НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ З НАВЧАННЯ ГРАМОТИ: СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ**

Сучасний етап реформування початкової освіти спрямований на реалізацію компетентнісного підходу, який передбачає не тільки

уточнення цілей і змісту навчання, добір інноваційних методів, прийомів, форм організації навчальної діяльності, а й модернізацію дидактико-методичного супроводу освітнього процесу, зокрема, створення нових навчально-методичних комплектів.

Навчально-методичний комплект (НМК) ми розглядаємо, як сукупність взаємопов'язаних дидактичних засобів з конкретного предмета, метою яких є повноцінна реалізація навчальних, розвивальних і виховних цілей, визначених освітньою програмою.

У структурі НМК варто розмежовувати три складники: дидактичні засоби, призначені для вчителя й учнів, методичні матеріали для вчителя і навчальний комплект для учнів.

Доцільність створення НМК обґрунтовується його призначенням та функціональними можливостями. На думку Д. Зуєва, НМК покликаний допомогти вчителю активізувати навчальну діяльність учнів, породжуючи інтерес до предмета, потребу в оволодінні знаннями; підвищити інформаційну ємність уроку; забезпечити диференційований підхід у навчанні, максимально посилюючи індивідуальне навчання школяра. [1] У сучасних наукових дослідженнях знаходимо доповнення до зазначених вимог. Зокрема, компоненти НМК мають бути об'єднані певною методичною концепцією, становити цілісну дидактичну систему, спрямовану на формування, узагальнення, закріплення й діагностику теоретичних знань і практичних умінь; активізацію творчих здібностей; формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу [3].

Зазначеним вимогам має відповідати сучасний НМК з навчання грамоти, ядром якого є підручник «Буквар». Крім підручника структурними компонентами комплексу, призначеними для вчителя й учнів, є мультимедійні засоби, дидактичні матеріали (азбука в малюнках, предметні і сюжетні малюнки, серії сюжетних малюнків, таблиці письмових і друківаних літер, складові таблиці, розрізна азбука, роздавальний матеріал). Навчальний комплект для учнів можуть складати робочі зошити з друкованою основою для письма і читання, посібник з розвитку мовлення, індивідуальні картки-тренажери для читання і письма, вимірники навчальних досягнень тощо. Складниками НМК для вчителя є типова освітня програма, календарно-тематичне планування уроків, методичні рекомендації щодо організації навчального процесу на уроках читання і письма, методичні посібники.

Дидактичною метою НМК з навчання грамоти є формування в першокласників повноцінних навичок читання і письма, розвиток усного мовлення, пізнавальних здібностей, інтересу до навчальної діяльності, формування загальнонавчальних умінь і навичок, збагачення життєвого досвіду дітей.

В умовах компетентнісно орієнтованої освіти НМК з навчання грамоти покликаний виконувати систему методичних функцій, а саме: мотиваційну, інформаційну, розвивальну, виховну, функцію організації закріплення і застосування знань і вмінь, контролю навчальних досягнень першокласників. Дидактична мета і функції НМК визначають зміст, структуру та методичний апарат його компонентів.

Створення НМК з навчання грамоти потребує врахування певних психологічних особливостей першокласників. Зокрема, варто брати до уваги, що, залежно від особливостей сприймання і перетворення інформації, учні поділяються на візуалів (краще засвоюють інформацію, сприйняту зором), аудіалів (швидше запам'ятовують те, що сприймають на слух) і кінестетиків (краще засвоюють інформацію, отриману через інші органи сприймання, зокрема, на дотик, за допомогою рухів). Для забезпечення успішності в навчальному процесі необхідно використовувати всі канали сприймання. [2] Саме з цією метою паралельно з букварем доцільно використовувати різноманітні роздаткові матеріали, зошити з друкованою основою, в яких першокласники матимуть можливість виконувати завдання ручкою, олівцем чи кольоровими олівцями (наприклад, наводити чи зафарбовувати малюнки, з'єднувати лініями чи стрілочками відповідні малюнки і схеми слів, будувати графічні схеми речень, звукові схеми слів, малювати предмети, улюблені заняття, персонажів казок, власні мрії тощо).

НМК з навчання грамоти має забезпечувати диференційований підхід у навчанні першокласників, які прийшли до школи з різним рівнем підготовки (одні вже читають, а інші ще не знають букв). З цією метою доречними є картки для читання з текстами різних рівнів складності. Для читаючих дітей доцільно пропонувати посильні тексти, аби сформована в них у дошкільний період навичка читання продовжувала вдосконалюватись. Учням, які вчиться читати, варто пропонувати картки з надрукованими складами, колонками слів, реченнями і невеликими текстами з вивченими буквами, окремі слова в яких можуть замінюватись предметними малюнками.

Використання НМК в процесі навчання першокласників грамоти забезпечує реалізацію діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів у формуванні навичок читання і письма, цілеспрямований розвиток усного мовлення, пізнавальних здібностей учнів, сприяє формуванню компетентності уміння вчитися. Цінність комплексу полягає також у тому, що під час його застосування увага дітей перемикається на різні засоби навчання, змінюються види та форми організації діяльності школярів на уроці, що посилює мотивацію навчання, зменшує втомлюваність, підтримує пізнавальний інтерес першокласників.

#### **Список використаних джерел:**

1. Зуев Д. Д. Повышение эффективности учебно-методического комплекса как средства интенсификации учебного процесса / Проблемы школьного учебника: спец. выпуск. Москва. Просвещение, 1987. С. 7–37.
2. Пономарьова К. І. Організація навчання грамоти першокласників за навчально-методичним комплектом / Початкова освіта : Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти. Київ. УОВЦ «Оріон», 2018. С. 74–79.
3. Стадник О. Г. Склад навчально-методичних комплектів зі шкільних дисциплін / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Вип. 28. Запоріжжя, 2013. С. 431–434.

**Прищеп Ольга,**

*к. пед. наук, ст. наук. співробітник, старший науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

## **ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА ПЕРШОКЛАСНИКІВ**

У процесі формування навички письма першокласників необхідно враховувати особливості їхнього психофізіологічного розвитку. Зокрема, зорухової координації, уваги, сприймання, пам'яті, мислення. Тому методикою навчання письма першокласників має передбачатися добір таких методів і прийомів, які б сповна враховували зазначені особливості.

Навчання письма – складна діяльність для першокласників, тому на уроці доцільно створювати оптимістичну атмосферу, яка б не викликала пригнічення дитини від письмових невдач. За нашим дослідженням формування навичок письма учнів 1 класу ефективніше відбувається у процесі спостереження за діями і

мовленням учителя, героїв мультфільмів. Відомо, що навички письма не сформуються успішно і швидко без належної кількості повторів навчальних дій, особливо графічних. Водночас ми спостерігаємо, що одноманітність, повторення того самого графічного завдання швидко викликає в учнів стомлюваність, веде до фізичних і психічних перевантажень, знижує загальну зацікавленість до цієї діяльності.

Беручи до уваги індивідуальні особливості розвитку та можливості першокласників нами було створено навчальний посібник у вигляді зошита з друкованою основою, у якому запропоновано цікаві вправи і завдання, різноманітний ілюстративний матеріал, що передбачають зміну видів діяльності, форм організації та способів навчальної взаємодії учнів [3].

У зошиті на одне заняття чи урок пропонується дві-три сторінки, об'єднані темою, спрямованою на розвиток певної навички. Зокрема, для розвитку скоординованості рухів пальців і ока пропонується почергове вправляння пальцями (правої, потім лівої руки) у проходженні по шаблях зображеної драбинки, почергове пересування пальців лівої і правої рук по слідах тварин, точно потрапляючи пальцем у слід, пересування космонавта по зірках до свого космічного апарата тощо. Координувати і передбачати рухи руки на площинній поверхні учні вчитимуться під час проходження по лабіринту, який являє собою різні форми доріг (прямі, хвилясті, петельні), не виходячи за їх межі.

Важливим для навчання письма є розвиток уміння виділяти заданий предмет із групи предметів, розміщувати предмет у певній обмеженій площині. З цією метою в посібнику подано завдання на виділення оком зображення певної тварини з групи переплетених комах, звірів, птахів, розміщення поданих предметів у рамках певної форми, знаходження певних фруктів і овочів на столі та полицях кухаря.

Зважаючи на те, що учні, виконуючи те чи інше графічне завдання, не контролюють силу натиску на папір, у зошиті пропонуються такі вправи: легким натиском олівця зобразити насінинки в соняху, крапочки на крильцях комах; більшим натиском олівця крупу для курчаток тощо.

З метою сприяння розвитку і зміцненню дрібних м'язів руки в посібнику вміщено завдання для фізичних управлень такого плану: з набору кольорових олівців викласти задану фігуру (сонце, дерево, ракету, криницю), а під час буквеного періоду скласти зі своїх



пальців виучувану букву та прості предмети (за зразком).

Відомо, що достатньо розвинена рука міцно триматиме олівець, ручку, спрямовуватиме їх на правильну дію – без тремтіння і кутових рухів. Для формування цих навичок у зошиті запропоновано такі завдання: коливання ручки, утримуючи її між великим і вказівним пальцем, між вказівним і середнім, середнім і безіменним, безіменним і мізинним; качання ручки між долонями лівої і правої рук, від кінчиків пальців до основи кисті; «хапання ручки», утримуючи її трьома пальцями біля основи (кульки) поступово піднімаючись по ній угору, відпускаючи її на секунду і знову схоплюючи. Такі вправи розвивають спритність пальців, скоординованість рухів.

Мимовільна увага стає особливо сконцентрованою і стійкою, коли навчальний матеріал відрізняється наочністю, викликає у школярів емоційне ставлення. Тому для навчання письма букв у зошиті з друкованою основою представлені образи-малюнки елементів букв і образи-малюнки самих букв.

Значна увага приділяється в зошиті засобам розвитку логічного мислення першокласників. Для цього запропоновано ребуси, кросворди, у яких використовуються слова з вивченими буквами і знайомі учням малюнки.

У навчальному посібнику відведено окремі сторінки, призначені для розвитку мовлення та формування елементарних орфографічних навичок.

Використання навчального посібника, у якому запропоновано описану систему прийомів роботи, сприятиме формуванню повноцінних навичок письма першокласників.

#### **Список використаних джерел:**

1. Клименко В. В. Можливості психіки шестиліток. Психологічна допомога батькам. Київ. Шкільний світ, 2002. 124 с.
2. Вашуленко О. В., Прищеп О. Ю. Зошит для письма і розвитку мовлення 1 клас. Київ. Видавничий дім «Освіта», 2019. 48 с.
3. Прищеп О. Ю. та ін. Методика навчання каліграфії в сучасній початковій школі: Навчальний посібник для вчителів початкових класів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів 1-1V рівнів акредитації. Харків. Ранок, 2017. 464 с.
4. Bradshaw J. L. The revolution of human lateral asymetries: New evidence and second thoughts. *Journal of Human Evolution*, 17. 1988.

**Прищепя Світлана,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та  
освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини, Україна*

## **КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ УПРАВЛІНЦЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Комунікативна культура є складовою психологічної культури особистості, де комунікативність, вміння спілкуватися з колегами, доступність спілкування з ними дозволяють уникати конфліктів, підвищують рівень довіри з боку колег та учнів і є невід’ємними показниками його психологічної культури.

Аналіз наукової літератури показує широту інтерпретації поняття «спілкування». Зокрема, В. Семиченко зазначає, що все різноманіття аспектів, що виявляються в міжособистісних стосунках, важко звести до короткого формулювання, оскільки спілкування – надто складний феномен в житті кожної людини і людства в цілому. Тому автор праці «Психология общения» підходить до вивчення цієї проблеми, розглядаючи окремі сторони спілкування [4].

Слід зазначити, що зарубіжні дослідники досить часто використовують термін «комунікація», а не «спілкування». Зокрема з філософського погляду комунікація розглядається як життя людини серед інших людей і при цьому зазначається, що «поза комунікацією людина свідомо не існує» [5, с. 8]. Таке визначення надто широке і багатогранне, оскільки, згідно з ним, комунікація і є життя.

Інші дослідники – М. Корнєв та А. Коваленко вважають, що термін «спілкування» та «комунікація» в широкому розумінні майже збігаються і тому вживаються дуже часто як тотожні, що зумовлено їхньою спільною семантичною основою, багатозначністю використання в буденному та науковому розумінні, а також функціями, які вони виконують [2]. Тому комунікативними якостями ми вважатимемо такі якості особистості, що виявляються в процесі спілкування.

Комунікативна здібність пов’язана з підструктурами особистості і виявляється в навичках суб’єкта спілкування вступати у соціальні контакти, регулювати ситуації взаємодії, а також досягати у міжособистісних стосунках запланованої комунікативної мети. Більш чітко визначення, на нашу думку, дає Л. Карамушка, розглядаючи комунікативні здібності як ту частину структури особистості, що

відповідає вимогам комунікативної діяльності та сприяє її успіху [1, с. 78].

Аналізуючи комунікативні здібності, які проявляються в системі педагогічного спілкування, О. Леонт'єв [3, с. 141] виділяє, зокрема, дві їх групи, що пов'язані: а) з уміннями комунікативного використання особливостей особистості; б) з уміннями техніки спілкування і контакту. Ці дві групи здібностей поєднують комплекс якостей особистості і своєрідних умінь, серед яких: здібності керувати своєю поведінкою в спілкуванні; комплекс перцептивних здібностей, пов'язаних з правильним розумінням у спілкуванні особистісних особливостей іншої людини, з умінням моделювати особистість іншого; здібності встановлювати і підтримувати контакт, входити і виходити з нього, передавати й переймати ініціативу.

Існують здібності, необхідні для всіх сфер спілкування – вони називають їх загальними (товариськість, чуйність, доброзичливість, вірність, щирість, проникливість, безпосередність, порядність, доброта, справедливість, уважність, спостережливість і т. ін.). Спеціальними, на їх думку, є комунікативні здібності, розвиток яких має забезпечити необхідність бути потрібним в різних колах спілкування.

Спеціально-важливими елементами комунікативних здібностей, на думку Л. Карамушки, є вміння слухати партнерів у спілкуванні, правдивість, культура мови, вимогливість до членів колективу, ввічливість, уміння переконувати, психологічний такт, дисциплінованість, рішучість тощо. Універсально-важливими властивостями особистості, які входять до структури комунікативних здібностей, можна вважати такі, що є необхідними для розуміння інших людей і для того, щоб бути зрозумілими їм, а також для позитивного впливу на інших членів колективу: прагнення спілкуватися, доброзичливість, скромність, вимогливість до себе, організованість, самовладання, кмітливість тощо [1, с. 78].

Враховуючи тему нашого дослідження, особливу увагу привертають якості особистості керівника, які розглядаються як узагальнені, найбільш стійкі характеристики, що мають вирішальний вплив на обрану професію. Такими, на нашу думку, є комунікативні якості, які можна розглядати як модифікацію загальних комунікативних здібностей, що, в свою чергу становлять модифікацію загальних властивостей і рис людини. Водночас під здібностями розуміють особливості особистості, які формуються за життя і забезпечують більшу ефективність тієї чи іншої діяльності.

Взаємозв'язуючою ланкою, на нашу думку, є саме комунікативні якості особистості, зокрема керівника закладу освіти, під якими ми розуміємо структурні компоненти особистості управлінця, що пов'язані безпосередньо з процесом комунікації і зумовлюють комунікативні характеристики управлінської діяльності, які виявляються у процесі взаємодії керівника з учасниками освітнього процесу.

До таких якостей належать: уміння доцільно організовувати педагогічне спілкування і керувати ним, уміння стимулювати спілкування, уміння педагогічно доцільно організовувати обмін організацією, уміння ефективно використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації, педагогічна техніка.

У зв'язку з цим актуальною є проблема дослідження комунікативного ядра особистості керівника закладом освіти, людини, безпосередньо причетної до процесу виховання підростаючого покоління.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Карамушка Л. Психологія освітнього менеджменту. Київ: Либідь, 2004. 424 с.
2. Коваленко А., Корнев М. Соціальна психологія. Київ: Геопринт, 2006. 400 с.
3. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
5. Словник іншомовних слів / [уклад.: С.Морозов, Л. Шкарлупа]. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.

**Прядко Олена,**  
*к. пед. н., доцент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,  
Україна*

## **ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Важливим завданням вчителя музичного мистецтва є долучення учнів до світового культурного простору, озброєння їх знаннями та вміннями, які б дозволяли вільно орієнтуватися в сучасних культурних течіях, оцінювати їх естетичну вартість, виокремлювати кращі зразки творів мистецтва. Ознайомлення з культурним, мистецьким надбанням різних народів сприяє ефективному становленню власного національного

самоусвідомлення, вихованню толерантного та доброзичливого ставлення до членів інших територіально-політичних спільнот.

Сучасна вища школа повинна готувати педагогів, які б стали успішними провідниками вихованців у світ мистецтва, навчили їх бути активними учасниками культурного життя країни. Ознайомлюючись з творами музичного мистецтва учень розширює власні уявлення про оточуючий світ, збагачує емоційну, інтелектуальну, естетичну сферу, вчиться радіти та співпереживати. Стати активним членом культурного середовища можливо лише володіючи достатнім досвідом спілкування з творами мистецтва, навичками їх сприйняття та прийомами ефективного аналізу. Для цього педагогу необхідно ознайомлювати дітей з різними течіями музичного мистецтва, демонструвати кращі їх зразки, допомагати здобувати досвід висловлення критичних суджень.

Проблеми фахової підготовки вчителів музичного мистецтва висвітлюють у своїх працях А Болгарський, С Горбенко, О Олексюк, Г Падалка, О Ростовський, О Рудницька, О Щолокова. Питання вокальної та вокально-методичної підготовки розкривають Л.Василенко, А Менабені, Л Пашкіна, Т Пляченко, Г Стасько, Ю Юцевич. Сучасні запити суспільства, розвиток національної культури вимагають відшукування нових підходів до фахового навчання учителів, модернізації процесу підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності у школі.

Метою написання статті є висвітлення нових підходів у вокально-методичній підготовці майбутнього педагога-музиканта.

Долучення національної вищої школи до Європейського освітнього простору вимагає ретельного аналізу та впровадження найбільш ефективного досвіду практичної підготовки педагогів. Сучасна вища школа має готувати фахівців, які будуть працювати у нових реаліях розвитку українського суспільства. Сучасний вчитель у школі має бути готовим вчитися протягом усього життя, освоювати здобутки дотичних галузей знань, уважно ставитися до нових напрямів та течій розвитку культури, глибоко їх вивчати. Різноманітність та доступність сучасних інформаційних ресурсів, вимагає створення безпечних умов для використання їх потенціалу дітьми. Неконтрольоване користування юними споживачами гаджетами та комп'ютерною технікою може негативно впливати на виховання підростаючого покоління. Завдання педагога навчити дітей орієнтуватися у вирі мистецької продукції, прививати естетичний смак, вміння аналізувати твір, давати правильну оцінку його

естетичній та культурній вартості.

Важливим завданням удосконалення процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є ґрунтовна вокальна-методична підготовка, озброєння студентів глибокими знаннями в галузі методики постановки голосу, отримання достатнього практичного досвіду роботи з школярами, власного виконавського досвіду. Вчитель музичного мистецтва сьогодні не може замикатися у колі власних естетичних смаків. Незалежно від того, прихильником якої виконавської манери є майбутній педагог, він має володіти методикою постановки голосу в різних співацьких манерах (академічній, естрадній, народній). Забезпеченню такого багату знань має сприяти вивчення дисципліни «Методика постановки голосу», яка обов'язково має бути включена до навчального плану підготовки фахівця та містити відповідні інформаційні блоки. Вокально-методична підготовка вчителя музичного мистецтва сьогодні не може обмежуватися лише проблемами постановки голосу в академічній манері. Необхідність реагувати на сучасні суспільні запити, враховувати інтереси юних вихованців вимагає обізнаності педагога із сучасним пісенним репертуаром популярних виконавців, володіння навичками аранжування вокальних творів, знанням музичної інформатики, умінням використовувати сучасне технічне обладнання, необхідне для концертних виступів та підготовки до них. Проведення масових музично-виховних заходів сьогодні не може відбуватися без використання мікрофонів, але співу з мікрофоном також потрібно навчатися. Підсилений мікрофоном голос стає добре чутним, яскраво виявляються його тембральні характеристики, та водночас, добре помітними для слухача стають усі недоліки голосоутворення, неточне інтонування. Тому майбутній вчитель музичного мистецтва має також отримати навички використання мікрофона у співі, розумітися на специфіці роботи різних його типів. Сучасне виконавське мистецтво окрім володіння співаком гарними вокальними даними вимагає також опанування такими елементами художньої виразності у співі, як сценічна пластика, хореографічні навички, важливу роль відіграє і концертний костюм. Враховуючи інтереси дітей вчитель має навчити їх свідомо підходити до вибору пісенного репертуару в позаурочній діяльності, забезпечити технічні умови для виконання сучасних естрадних творів.

Модернізація вокально-методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає чіткого орієнтування на

сучасні суспільні запити, врахування необхідності володіння педагогом методикою постановки голосу учнів у різних виконавських манерах, обізнаності з пісенним репертуаром різних жанрів та стилів, володіння музичними комп'ютерними технологіями, навичками використання технічного забезпечення навчання та концертних виступів учнів.

#### Список використаних джерел

1. Бриліна В. Вокальна професійна підготовка вчителя музики: методичний посібник. Вінниця: Нова книга, 2013. 96 с.
2. Доронюк В. Д. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: навч. посіб. для викладачів і студ. вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. 306 с.
3. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: навч-метод. посіб. для викладачів і студ. мистецьких навч. закладів, учителів шкіл різного типу Ін-т змісту і методу навчання. Київ, 1998. 158 с.

**Редько Валерій,**

*д. пед. наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України*

### **ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСОБУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Одним із визначальних засобів трансформації змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти, у тому числі у початковій школі, та спрямування його на компетентнісні засади може бути *спеціально створене освітнє іншомовне комунікативне середовище*, яке ми розглядаємо як збалансований комплекс методів, форм і засобів навчання, які сприяють активному оволодінню учнями спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою [1]. Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів навчального процесу *учнів і вчителя*, діяльність яких спрямовується на виконання цілей навчання з використанням дидактично доцільних засобів. Його можна досліджувати як своєрідний освітній простір, який забезпечує цілісне засвоєння *учнями* навчального змісту, дозволяє їм проявляти та розвивати свої здібності, підвищує інтерес до вивчення предмету, умотивовує іншомовну діяльність, засобами іноземної мови дає змогу пізнавати

культуру народу, що нею спілкується, а також розповісти своєму іншомовному співрозмовникові про культуру своєї країни, сприяє освіті й вихованню, активізує пізнавальні інтереси, надає можливості для самовдосконалення. Водночас освітнє іншомовне комунікативне середовище дозволяє *вчителів* успішно реалізовувати прогнозовані завдання, проявляти свій професійний досвід, зокрема демонструвати власні творчі дидактичні напрацювання, що сприяють досягненню мети, використовувати методично доцільні методи, форми і засоби оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю, дає змогу позитивно впливати на їхні дії, стимулювати до активної мовленнєвої взаємодії, враховуючи їхні потенційні можливості та набутий навчальний досвід [2].

Визначальною характеристикою освітнього іншомовного комунікативного середовища вважаємо його здатність сприяти моделюванню комунікативно спрямованих дій учнів. При цьому результати такої діяльності будуть успішними, якщо вчитель оптимально враховує характерні етапу навчання дидактичні, методичні та психологічні чинники впливу на його здійснення. Це насамперед психологічна готовність учнів до запланованої навчальної роботи, рівень її вмотивованості, потенційні навчальні можливості, інтереси, досвід учнів, набутий під час вивчення інших предметів (міжпредметні зв'язки), загальнонавчальний рівень їхнього розвитку, ситуативно доцільні та доступні методи, форми і засоби навчання, очікувані результати.

Освітнє іншомовне комунікативне середовище також передбачає можливість моделювання змісту окремих його компонентів, що зумовлюється завданнями уроків. Насамперед це стосується засобів навчання (вправ, завдань): їх типів, видів, кількості та форм виконання. Формування механізмів іншомовного спілкування має відбуватися ситуативно в тих часових межах і в тій послідовності, яких потребує навчальна діяльність, що виконують учні на певному етапі уроку. Окрім засобів навчання, пропонованих підручником, учителям надається можливість за потреби самостійно долучати додаткові типи та види вправ і завдань для використання на уроці і варіювати їх кількістю відповідно до умов навчання і результатів, які демонструють учні. Утім, за будь-яких умов він має дотримуватись усталених дидактичних і методичних принципів під час добору таких засобів: доступності, наступності, комунікативної доцільності [3].

Зазначене вище означає, що процес моделювання повинен



включати певні компоненти, що характеризують навчання іншомовного спілкування як комплексну діяльність, яка перебуває в постійному прогресивному розвитку. До них ми відносимо *цільовий, змістовий, процесуальний, контрольньо-оцінний компоненти*. Зобразимо схематично модель освітнього іншомовного комунікативного середовища, де окреслено сутнісні характеристики основних його компонентів.



**Рис. 1. Модель освітнього іншомовного комунікативного середовища**

### Список використаних джерел

1. Редько В.Г. Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. Київ, 2018. С. 129–131.
2. Редько В.Г. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов до компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи: психодидактичний аспект. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики*: зб. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 468–472.
3. Редько В.Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2018. Вип. 20. С. 360–372.

**Ремех Тетяна,**

*к. пед. н., завідувачка відділу суспільствознавчої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

## ПОТЕНЦІАЛ ДЕБАТІВ У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ГРОМАДЯНСТВА

Сьогоднішня потреба потребує принципово нових підходів, за яких громадянські цінності людина визнає виключно внаслідок особистої прихильності до них, а не під тиском чи примусом. Важливу роль у формуванні вільної особистості та відповідального громадянина відіграє демократичне шкільне середовище і можливість практичного досвіду демократичної участі [3, с. 12]. Перед школою стоїть завдання формування й поглиблення демократичної культури, заохочення ініціативи учнів, розвитку їхнього критичного ставлення до дійсності, поваги до різноманітності, взаємоповаги і відповідальності.

В основах стандарту освіти Нової української школи серед ключових компетентностей виокремлено компетентності для демократичного громадянства. Знання, особисті та соціальні навички, ставлення й цінності, які уможливають конструктивну взаємодію, успішну самореалізацію учнів в демократичному суспільстві, додання ними непорозуміння, мають формуватися на кожному уроці, в позакласній та позашкільній роботі [3, с. 15].

В українському суспільстві бракує навичок ведення відкритої дискусії та обговорення спірних питань суспільної політики, що почасти зводить нанівець кращі наміри з врегулювання гострих політичних і соціальних ситуацій [2, с. 5]. Дискусію і дебати розглядають як частину демократичних інститутів, що дають змогу обговорювати актуальні питання в конструктивному руслі. Тому слід

розвивати практику публічних дискусій, навчати учнів дебатам зі шкільної лави, адже саме тут закладаються світоглядні цінності особистості, формуються її активна позиція й особистісне ціннісно-сміслові ставлення до суспільних явищ, подій і процесів [2, с. 6].

Учнівські (студентські) дебати є предметом досліджень низки фахівців, зокрема таких як Т. Архіпова, М. Брандшау, Р. Бранхем, В. Вільхофт, З. Імжарова, О. Зима, Л. Києнко-Романюк, Н. Клаксон, А. Кроуфорд, Е. Ламах, Х. Лиммерман, Х. Малькольм, Л. Мартіні, Дж. Міні, М. Омелічева, О. Пометун, Д. Росс, В. Саул, С. Скотт, Д. Стейнберг, І. Сущенко, Д. Таннен, О. Франківська, А. Шнайдер, М. Шнурер, К. Шустер, В. Фостер та ін.

Тривалий час поширеною була точка зору про дебати як змагання інтелектуалів, форму позаурочної діяльності учнів або студентів. Це применшувало освітній потенціал дебатів та сповільнювало їх впровадження в освітній процес. Сьогодні більшість дослідників розглядають дебати як педагогічну технологію або різновид інтерактивних методів навчання.

В українському освітньому середовищі дебати застосовують нечасто, так як вони потребують часового ресурсу, зусиль вчителя та його компетентної підготовки [2, с. 19–20]. Однак досвід учителів України свідчить, що застосування дебатів у навчанні старшокласників ефективно впливає на формування їхньої громадянської позиції, активності та відповідальності, спроможності обговорювати суперечливі суспільні проблеми, знаходити компроміс.

Метою дебатів є розвиток в учнів умінь та навичок цивілізованої аргументованої дискусії, критичного мислення, вміння логічно й доказово відстоювати свою точку зору, навичок публічного виступу та командної роботи [4, с. 118]. Дебати заохочують в учнів дух сумніву в беззаперечних істинах, нав'язаних політиками, ідеологами, зокрема через мас медіа, навчають протистояти маніпулюванню.

Учні розвивають вміння збирати й аналізувати інформацію, базувати судження на переконливих доказах, відокремлювати істинне від хибного, структурувати і використовувати інформацію у ході інтенсивної комунікативної взаємодії, що забезпечує опанування ними таким способом застосування знань, який складно відтворити іншими методами. Застосування дебатів в освітньому процесі ефективніше за інші педагогічні технології сприяє формуванню й розвитку критичного мислення учнів, вмінню будувати

аргументоване висловлювання, ставити запитання й шукати відповіді на них, долати власні сумніви.

Дебати сприяють розвитку комунікативних і мовленнєвих навичок учнів через глибокий аналіз питання, визначення його суті, формулювання висновку на основі доказів, презентацію підготовлених і спонтанних ідей, оцінку переваг альтернативних рішень. Таким чином, дебати навчають учнів не лише змісту, а й розвивають їхнє мислення, навички застосування інформації, відстоювання думок і поглядів, що формує мотивацію учнів до пізнання, змінює їхнє ставлення до навчання і сприйняття ними світу в цілому [2, с. 27].

Дебати сприяють також розвитку лідерських навичок учнів, з одного боку, і навичок ефективної співпраці та вміння працювати в команді – з іншого. Беручи участь у дебатах, учні готують себе до активної залученості до життя громади і держави [5, с. 11]. Сформовані в дебатах вміння необхідні в багатьох суспільних сферах – правоохоронній і політичній діяльності, державному й публічному управлінні, місцевому самоврядуванні, дипломатії тощо. Такі вміння затребувані в бізнесі, науці, літературній та художній творчості [1, с. 9].

За умови дотримання певних процедур дебати нескладно відтворити будь-якому вчителю. При цьому слід врахувати відповідність дебатів освітнім цілям, прогнозований вплив на особистісний розвиток й формування ключових компетентностей учнів та власне саму організацію дебатного процесу [2, с. 28].

Отже, дебати є ефективною технологією в навчанні старшокласників різних предметів (історії, громадянської освіти, літератури та ін.) й організації їхньої позаурочної діяльності. Через обговорення суперечливих питань, аргументування ними власної позиції й поглядів, командну роботу дебати сприяють формуванню громадянськості учнів.

#### Список використаних джерел

1. Зима О. В., Ремех Т. О., Скворець В. О., Масютіна М. Е. Путівник судді дебатів. Навч.-метод. посібник. Київ: Логос, 2018. 93 с.
2. Навчання демократії через дебати: навчально-методичний посібник / упоряд. О. В. Зима, Т. О. Ремех. Київ: Літера ЛТД. 2015. 104 с.
3. Практичні пропозиції щодо розвитку компетентностей для демократичного громадянства в новій українській школі. URL: <http://ukr.theewc.org/Content/dodomu/Novini/Praktichni-poradi-dlya-shkil-schodo-formuvannya-kompetentnostej-dlya-demokratichnogo-gromadyanstva>
4. Сокол І., Сопіна О., Свириденко І. Застосування технології дебатів для розвитку

ключових компетентностей учнів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 57, 2017. С. 112–119.

5. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічного мовлення: посібник для вчителя. Астон. 2006. 128 с.

**Роєнко Людмила,**  
*к. пед. н., доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **МЕТОДИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У РОБОТІ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

В сучасних умовах становлення України і створення Нової української школи важливим є впровадження в освітній процес педагогічних технологій, які забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації. Однією з таких є технологія розвитку критичного мислення.

Окремі аспекти формування критичного мислення в учнів розглядалися у роботах С. Векслера, А. Байрамова, А. Липкіної, Л. Рибак, В. Сінельнікова. Вчені ставили питання про розвиток вміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити висновки, помічати як власні помилки, так і помилки своїх ровесників.

Олена Пометун, авторка-розробниця посібників і програм з критичного мислення для початкової й основної школи, співзасновниця освітньої платформи «Критичне мислення», детально описує методи критичного на різних етапах уроку.

Однак, аналіз педагогічної практики, спостереження за діяльністю вчителів початкових класів свідчать про те, що ця проблема недооцінюється. Основи критичного мислення досить часто не закладаються в учнів молодшого шкільного віку. Крім того, значна частина педагогів не готова до розв'язання цих завдань. Не завжди вчитель правильно може вдало відібрати потрібну технологію до обраної теми.

Використання методів критичного мислення у початковій школі має свої особливості, оскільки в цей період ми лише починаємо розвивати критичне мислення. Тому для молодших школярів необхідно добирати посильні для них методи, які дозволять залучати

учнів до плідного обговорення, стимулюватимуть ставити власні запитання, забезпечать обробку інформації, тим самим сприятимуть здобуттю навички критичного мислення.

Розглянемо детально методи, які успішно можна використати для формування критичного мислення учнів на уроках мови та читання у початковій школі.

1. «Алфавіт». Учні отримують завдання написати якнайбільше фактів з теми твору, при цьому кожне слово-факт має починатися з літер в алфавітному порядку. Наприклад, до читання вірша «Головна професія» А. Костецького [1] записуємо такі слова: геолог, кресляр, лікар, письменник, слюсар, учитель, школяр.

2. Метод «Асоціативний куш» чи «Семантична карта» дозволяє вчителю створити ситуацію емоційного комфорту для учнів на початку уроку; налаштувати учнів на творчість; визначити, як учні розуміють основне поняття теми. Учні, виконуючи таку вправу, вільно і відкрито міркують над темою; активізують свої думки; навчаються виражати свої думки точно і коротко.

3. Метод РОФТ найкраще допоможе попрактикуватись у створенні висловлювань, написанні творів. Головне завдання учнів – вибрати персонажа, вжитися в його роль і донести до аудиторії певне висловлювання від його імені. Учням даються ролі, які пов'язані зі змістом уроку (герой, письменник, якийсь живий чи неживий персонаж твору, явище природи тощо). Наприклад, після читання казки «Колобок» від імені читача можна висловити пораду щодо того, як Колобку наступного разу не потрапити до Лисички і продовжити свою подорож.

4. Для перевірки сприймання тексту використовується метод критичного мислення «Так чи ні», суть якого полягає в тому, щоб, оцінивши представлені твердження, погодитися з ними або заперечити.

5. Активно стимулюватиме розвиток критичного мислення вправа «Добре-погано», яка не тільки навчить дітей працювати з альтернативними твердженнями, але й сприятиме виробленню звички аналізувати будь-яку інформацію з різних точок зору, визначаючи як позитивні, так і негативні риси.

6. «Читання в парі – Узагальнення в парі» розрахований на читання тексту в парах і є ефективним, коли текст складний для розуміння або перевантажений фактичним матеріалом.

Щоб організувати діяльність, треба вчителю обрати текст,

розбити його на короткі частини. Об'єднати учнів у пари і дати чіткі пояснення: один партнер у парі читає абзац та узагальнює його, а другий ставить запитання до змісту цього абзацу. Цю стратегію можна використовувати в роботі з літературними творами. Приклади запитань: «Що, на твою думку, має на увазі автор, коли пише...?» «Що є найважливішим з того, про що пише автор?» «Чому це так сталося?» «Як ти вважаєш, про що далі буде говорити автор?»

7. В роботі з літературними творами використовується метод «Читання з передбаченням», суть якого полягає в тому, що учитель пропонує учням самостійно (або в парах) визначити, про що розповідається в тексті далі. Прикладом такого способу читання є оповідання А. Григорука «Мудра мова»[1].

8. Ефективним у роботі з текстом є «Спрямоване читання», яке передбачає самостійне читання («про себе»), постановку запитання та обговорення змісту. Учитель розбиває текст на частини, які не повинні бути дуже малими, щоб мати можливість простежити основну лінію дії. Пропонує учням мовчки читати і зупинитись на вказаних учителем місцях. До читання фрагменту учитель ставить підготовлені запитання на розуміння тексту, після читання повторює запитання і обговорює відповіді на них усім класом.

9. Стратегія «Сенкан» (п'ятиряддя) можна використовувати для дуже стислого узагальнення знань учнів про історичні події, творчість письменників, літературні образи, явища природи тощо. На уроках сенкан використовується для закріплення, узагальнення змісту твору.

Знайомство із сенканом слід проводити за такою схемою: пояснюються правила складання сенкана; наводяться як приклад декілька сенканів; задається тема сенкана; фіксується час на цей вид роботи; заслуховують варіанти сенканів за бажанням дітей.

Учням дуже подобається ця стратегія. Вони часто створюють сенкан у риму. Деякі вчителі вважають доцільним використовувати цю стратегію не тільки для закріплення теми, але й на стадії актуалізації, для того щоб учні побачили, як змінилося їх уявлення про поняття або тему.

Застосування цих методів технології критичного мислення викликає інтерес до навчання, творчості, поштовх до вільного мислення, дає можливість показати себе в колективі, відбувається розкріпачення особистості – дитина почувається вільно, спокійно, впевнено.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вашуленко О. В. Українська мова та читання: підруч. для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2019. 144 с.
2. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як його навчити. Харків: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. 112 с.
3. Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д.; Наук. Ред.. Пометун О. І. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ: Вид-цтво «Плеяди», 2006. 217 с.
4. Тягло О. В. Критичне мислення: Навчальний посібник. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 189 с.

**Розумовська Оксана,**  
*старший викладач кафедри інформатики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,*  
*Україна*

## **МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

В Україні на часі досить кардинальне реформування освіти загалом, і в тому числі середньої освіти. Для реалізації окреслених реформ стає актуальним підготовка такого вчителя, який здатний до втілення в життя цих змін. Широке впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій вимагає від випускників вищих закладів освіти умінь працювати з великими обсягами різноманітної інформації, що передбачає досить високий рівень розвитку алгоритмічного мислення. Його формування та досягнення певного рівня відбувається ще в школі. Рівень розвитку алгоритмічного мислення учнів багато в чому залежить від здатності педагога організувати і управляти процесом навчання, тобто від його особистісних характеристик. Майбутній вчитель сам повинен пройти відповідне навчання, повинен володіти необхідними компетентностями, відповідним рівнем алгоритмічного мислення. У зв'язку з цим для майбутніх педагогів актуальним є сформованість алгоритмічного мислення і як з точки зору особистісного розвитку, так і для втілення в життя прийомів його формування та розвитку в учнів.

Слід зазначити, що питанню розвитку алгоритмічного мислення і в середній школі і в закладах вищої освіти присвячені праці цілого ряду науковців. В цих наукових розвідках дана проблема розглядається під різними кутами зору. Зокрема, формування компонент такого мислення під час використання ІКТ (Ю. Машбиць,



А. Єршов, В. Биков, М. Жалдак, О. Кузнецов, В. Лапінський, Л. Лучко, Ю. Первін, І. Тесленко та ін.), у процесі розв'язування задач програмування (М. Жалдак, В. Монахов, Н. Морзе, Ю. Рамський, В. Руденко та ін.), застосування алгоритмічних послідовностей дій різних рівнів складності для управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів (Д. Богоявленський, П. Гальперін, С. Гончаренко, В. Давидов, Є. Кабанова-Меллер, Л. Ланда, О. Леонт'єв, Н. Менчинська, О. Родіонова, О. Савченко, Н. Тализіна, Д. Ельконін та ін.). Серед останніх досліджень, які спрямовані на вивчення проблем розвитку алгоритмічного мислення варто відзначити роботи Т. Губіної, С. Алтухової, І. Смірної, А. Газейкіної, Р. Тадевосяна.

Метою нашого дослідження є виокремлення компонент алгоритмічного мислення; виявлення основних проблем, що виникають при його формуванні у студентів, та окреслення шляхів розвитку алгоритмічного мислення у майбутніх педагогів.

На сьогодні в науково-методичній літературі можна виокремити ряд підходів до тлумачення поняття «алгоритмічне мислення». До прикладу, в роботах А. Єршова, Ю. Первіна воно визначається, як «вміння планувати структуру дій, необхідних для досягнення мети», «вміння будувати інформаційні моделі для опису об'єктів та систем». На думку Я. Грудьонова, процес формування алгоритмічного стилю мислення допомагає розвитку вміння вибрати найкращий з можливих способів розв'язку задачі. А. Кушніренко і Г. Лебедев розуміють алгоритмічний стиль мислення як «метод і спосіб, які необхідні для переходу від уміння зробити до вміння записати алгоритм». В наших дослідженнях використаємо узагальнення цього поняття О. Копаєвим. Він визначає алгоритмічний стиль мислення як «систему мисленнєвих способів дій, прийомів, методів та відповідних їм мисленнєвих стратегій, що спрямовані на розв'язування як теоретичних, так і практичних задач, і результатом яких є алгоритми як специфічні продукти людської діяльності» [4].

До компонент різного рівня сформованості алгоритмічного стилю мислення віднесемо наступні особистісні якості: вміння діяти за вже готовим алгоритмом, вміння здійснювати вибір найбільш ефективного алгоритму дій за тих чи інших умов, розуміння сутті алгоритму, вміння конструювати алгоритми, вміння описувати спосіб розв'язання поставленої задачі за допомогою алгоритмічних приписів.

Серед характерних властивостей алгоритмічного мислення особливе місце займають: дискретність (структурування процесу виконання операцій у вигляді «покрокових» елементів); абстрактність (здатність до абстрагування від конкретних вихідних даних і переходу до розв'язування загального завдання); формалізованість (вміння подати побудований алгоритм за допомогою деякої формалізованої мови) [5, с. 37].

Зважаючи на наведені характерні властивості алгоритмічного мислення, для його формування та розвитку потрібно навчити школярів та студентів здійснювати розбиття комплексного завдання на дрібні підзадачі, порівняння поставленої задачі з раніше розв'язаними задачами і використання їх розв'язку в новій ситуації, визначення чітко відокремлених кроків, які приведуть до рішення поставленої задачі.

З поміж проблем формування та розвитку алгоритмічного мислення у студентів педагогічних спеціальностей можна виокремити наступні:

- хибне уявлення про те, що такий стиль мислення формується лише в процесі вивчення інформатики, а саме в ході розгляду розділу «Алгоритмізація та програмування»;
- відсутність вміння чітко впорядкувати операції, які потрібні для отримання розв'язку поставленої задачі;
- низький рівень сформованості навичок виокремлення актуальних, сутнісних ознак об'єктів та процесів, які розглядаються в конкретних задачах;
- відсутність вміння вже відомий спосіб дій адаптувати до нових умов;
- низький рівень розуміння алгоритмізації освітнього процесу, який передбачає побудову алгоритмів діяльності і вчителя і учнів.

Враховуючи характерні ознаки алгоритмічного мислення та його компонент, його розвиток забезпечується сукупністю таких розумових прийомів, як побудова аналогій, узагальнення на основі окремих випадків, виявлення закономірностей, суттєвих в конкретній ситуації, структурування послідовності дій для отримання бажаного результату.

Високий рівень розвитку алгоритмічного мислення в студентів передбачає наявність таких вмінь та навичок: формулювання чітких висновків на основі реальних даних; виявлення суттєвих ознак та властивостей предметів та відкидання другорядних за даних умов; аргументованість вибору послідовності дій для вирішення

поставленої задачі.

Для подолання недоліків, які виникли при формуванні алгоритмічного мислення в студентів педагогічних спеціальностей ще в шкільні роки та для подальшого його розвитку на основі багаторічного досвіду роботи сформована методика розвитку алгоритмічного мислення майбутніх вчителів математики та фізики.

Першим аспектом запропонованої методичної системи є використання міжпредметних зв'язків для розвитку алгоритмічного мислення. Йде мова про такі нормативні дисципліни навчального плану: лінійна алгебра, математичний аналіз, загальна фізика, математична логіка, організація та обробка електронної інформації, основи програмування. На нашу думку, алгоритмічне мислення можна розвивати в рамках будь-якої навчальної дисципліни, спонукаючи студента ретельно продумувати послідовність виконання того чи іншого завдання, а потім чітко формулювати у словесній формі алгоритм його виконання.

Наступним важливим методичним аспектом при розвитку алгоритмічного мислення є використання наочності та візуалізації думок. Особливу роль ми відводимо такій формі візуалізації думок як інтелектуальні (ментальні) карти. При побудові таких карт студенти краще усвідомлюють логічну послідовність пошуково-орієнтувальних дій для розв'язування конкретних задач.

Ще одним вагомим елементом методичної системи підготовки студентів є система завдань, яка використовується в навчанні. Щоб чітко проаналізувати умову завдання, побудувати модель, формалізувати опис дій для розв'язання поставленої задачі, студенти мають з різних точок зору розглянути об'єкт чи явище, задіяти власний досвід, знання з інших дисциплін. Тому система завдань для розвитку алгоритмічного мислення має будуватися з врахуванням профілю навчання студентів, та знань, які вже отримані з інших дисциплін [3].

І останній акцент, який варто відзначити, більше стосується розвитку вміння у майбутніх вчителів будувати алгоритми поведінки за тих чи інших ситуацій в освітньому процесі школи. Розвиток алгоритмічного мислення в цьому напрямку здійснюється на заняттях з методики вивчення конкретних дисциплін та під час проходження педагогічної практики.

Аналізуючи проведені педагогічні дослідження та спираючись на власний досвід, можна стверджувати, що використання названих резервів при навчанні майбутніх вчителів фізико-математичного

профілю, а саме: акцент на міжпредметних зв'язках; візуалізація як теоретичного так і практичного характеру матеріалу за допомогою різноманітних форм, в тому числі і ментальних карт; підбір системи задач, яка б містила загальнозначущі алгоритми, давала змогу будувати різні алгоритми для розв'язування однієї і тієї ж проблеми, суттєвим чином впливає на підвищення рівня розвитку алгоритмічного мислення. В своїх подальших дослідженнях ми плануємо удосконалити методичну систему для формування та розвитку алгоритмічного мислення, яку можна було б використати як для школярів, так і для студентів.

#### Список використаних джерел

1. Газейкина А. И. Стили мышления и обучение программированию студентов педагогического вуза. *Информационные технологии в образовании*. 2006. URL: <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6371.html>
2. Губина Т. Н. Методические приемы развития алгоритмического мышления будущего учителя информатики. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2016. Том 12, № 3–1. С. 6–16.
3. Информатика. Основи алгоритмізації та програмування / О. Б. Розумовська, О. М. Кух, М. О. М'ястковська. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2015. 112 с.
4. Копаев А. В. О практическом значении алгоритмического стиля мышления. *Информационные технологии в общеобразовательной школе*. 2003. № 6. С. 6–11.
5. Сметаніна Л. С. Педагогічні умови організації алгоритмічної діяльності майбутніх учителів суспільно-гуманітарного напряму: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 2010. 259 с.

**Рябошапка Ольга,**

*старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

**Бутенко Ольга,**

*доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У психолого-педагогічній науці та практиці завжди приділялася належна увага проблемі професійної підготовки вчителя,

зокрема, таким її аспектам: теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. А. Абдуліна, А. М. Алексюк, В. П. Безпалько, І. А. Зязюн, В. І. Луговий, Н. В. Кузьміна, О. Г. Мороз, В. А. Семиченко, М. М. Скаткін, Л. О. Хомич), управлінський аспект професійної діяльності вчителя (Ю. К. Бабанський, В. І. Бондар, Ю. В. Васильєв, А. С. Макаренко, П. М. Керженцев, І. П. Підласий, В. С. Пікельна, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, Н. Ф. Тализіна, Є. М. Хриков, М. В. Черпінський, В. В. Ягупов); управління процесом професійної підготовки вчителя (О. А. Анісімов, С. І. Архангельський, В. О. Сластьонін, В. С. Безрукова, І. І. Ільєсов, М. І. Приходько, П. В. Стефаненко, Г. П. Щедровицький).

Результати досліджень В. П. Безпалька, В. І. Бондара, В. Ю. Васильєва, Ю. А. Конаржевського, Ю. М. Кулюткіна, В. С. Пікельної, Т. І. Шамової дають змогу трактувати педагогічне управління вчителя як його діяльність, орієнтовану на створення умов, що забезпечують досягнення поставлених цілей навчання, причому, предметом (об'єктом) управління виступає професійна діяльність учителя – викладання і діяльність учня – учіння.

Професійна підготовка майбутнього вчителя в умовах закладу вищої освіти починається у старшому підлітковому віці, який характеризується відкритістю пізнавальної сфери особистості до позитивного впливу зовнішніх умов, а тому є сензитивним для розвитку тих властивостей особистості майбутнього вчителя, що потребує суспільство на даному етапі: компетентність, високий рівень духовної культури, гуманізм, емпатія, комунікабельність, управлінські здібності.

Готовність майбутнього вчителя до управління освітнім процесом учнів розглядається як його потенційна здатність до здійснення цього процесу, що формується під час спеціально організованої професійної підготовки і зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи, які сприяють успішній управлінській діяльності. Тому підготовка студентів педагогічних закладів вищої освіти до управління освітнім процесом молодших школярів – це процес створення у закладі освіти таких психолого-педагогічних умов та практичної підготовки, які сприяють активному засвоєнню теоретичних знань і практичних умінь управлінської діяльності у процесі особистісно орієнтованої взаємодії викладачів та студентів,

студентів-практикантів та учнів початкової школи, розвитку особистісних управлінських якостей майбутнього вчителя.

Стимулювати розвиток у майбутніх учителів таких якостей як винахідливість, ініціатива, впевненість у власних силах; допомагати виробляти в них уміння оперувати набутими знаннями в практичних ситуаціях, планувати педагогічні дії, передбачати їх результати, оцінювати значущість допомагає така форма навчання як розв'язання педагогічних ситуацій (Сгадова, 2003). Ця творча діяльність спрямована на реалізацію цілого ряду освітніх проблем: активізацію пізнавальної діяльності студентів, удосконаленню мислительних операцій (аналіз, синтез, узагальнення, умовиводи), формуванню педагогічних та управлінських умінь та навичок. Розв'язання педагогічно-управлінської задачі передбачає також самостійну роботу студентів із науковою літературою, формування професійних інтересів, інтересів до управлінської діяльності, готовності до педагогічного управління.

«Мозкова атака» («мозковий штурм») як одна з форм розв'язання невідкладних психолого-педагогічних ситуацій також має неабияке значення в практичній підготовці студентів до управлінської діяльності. Особливістю цієї форми є те, що для розв'язання проблеми студентам надається час у межах однієї хвилини. Метод «мозкового штурму» дає змогу істотно підвищити ефективність вироблення оригінальних, творчих ідей у колективі. Важливим завданням викладача при використанні такого методу навчання є заохочення фантазії, несподіваних асоціацій, стимулювання демократичного стилю спілкування, оригінальних ідей. Використання у підготовці майбутніх учителів початкової школи методу «мозкової атаки» (чи «мозкового штурму») дає змогу виробити оригінальні, нові практичні ідеї, положення із розв'язання певних управлінських питань чи завдань.

Використання *рольових та ділових ігор* у професійній підготовці дає можливість не лише змінити саму особистість, але й відношення особистості до будь-якого явища, суспільного статусу, соціального персонажу, що в повсякденному житті потребує психологічної дистанції (Сгадова, 2003). Необхідність виконання професійних функцій суперечить традиційній професійній підготовці – засвоєнню великої кількості навчальної інформації та практично відсутньому закріпленню її на практиці. Ще однією проблемою підготовки спеціалістів є відсутність позитивної мотивації та

позитивних стереотипів виконання професійних функцій. Подолати такі труднощі допомагає гра, яка є одним із способів засвоєння діяльності – управління.

До здійснення поточного контролю знань доцільно залучати і студентів, які складатимуть перевірочні завдання тестового характеру один для одного – «Продовж речення», «Вибери правильну відповідь», «Визнач послідовність», «Знайди відповідник».

До заняття студентам задаються групові завдання: скласти план аспектного аналізу уроку в початковій школі; проаналізувати один із етапів уроку (на вибір) за спостереженнями на педагогічній практиці. Виступи студентів із своїм завданням передбачають теоретичне обґрунтування зроблених висновків, пропонованих варіантів їх виконання. В обговоренні відповідей беруть участь студенти інших груп.

Важливо навчити студентів здійснювати системний аналіз уроку, а для цього підгрупа студентів демонструє підготовлений фрагмент уроку (перевірка домашнього завдання, пояснення нового матеріалу тощо), до аналізу якого залучаються студенти інших підгруп. Проводиться повний системний аналіз побаченого фрагменту уроку, а рекомендації із його удосконалення оформлюються у вигляді управлінських рішень, які необхідно було б прийняти в певний момент управління навчальною діяльністю молодших школярів (Захарійчук, 1999).

Особливої уваги слід присвятити ознайомленню із методикою та моделюванню ситуації організації педагогічного спілкування. Так, студентам повідомляються про етапи організації педагогічного спілкування: 1) моделювання майбутнього спілкування; 2) «комунікативна атака» – встановлення емоційного і ділового контакту шляхом «зараження» (підсвідомий емоційний відгук на підставі співпереживання), навіювання (свідоме «зараження» мотивацією дій, змістом чи емоціями за допомогою мовленнєвого впливу), переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив), наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею); 3) керування спілкуванням – коригування процесу спілкування відповідно до його мети; 4) аналіз спілкування – порівняння результатів із метою. У групах по 3 особи студенти готують фрагменти уроків із організації педагогічного спілкування (навчальні предмети – математика, рідна мова, читання, художня праця, відповідно – різні класи). Після

демонстрації «комунікативної атаки» і етапу керування спілкуванням кожною групою студенти повідомляють про мету їхнього спілкування, очікувані результати, плановані засоби, структуру спілкування. Решта майбутніх учителів залучається до аналізу спілкування, оцінюючи сприймання співрозмовниками змісту взаємодії, залучення усіх членів колективу до взаємодії, створення творчої атмосфери, відповідність обраних засобів, структури спілкування віку учнів, змісту навчального предмета, конкретно обраної теми.

Одним із завдань цього заняття є проведення психологічних тренінгів із підготовки до педагогічного спілкування. Студенти мають можливість усвідомити важливість емоційної налаштованості на педагогічне спілкування, вибору правильного, професійно ефективного стилю спілкування, встановлення емоційного контакту з учнями.

Важливим умінням учителя початкової школи, яке впливає на ефективність педагогічного спілкування, сприяє успішному управлінню освітньою діяльністю молодших школярів, зокрема, організації та регулюванню, є уміння залучати учнів до дискусії, спілкування, підтримувати і скеровувати його в необхідному напрямку. Такі знання та вміння студенти набувають під час моделювання ситуацій із залучення учнів до спілкування після опрацювання практичних теоретичних положень – рекомендацій та їх обговорення (Скороходова, 2002). Обов'язковою умовою виконання цього завдання студентами є обґрунтування вибору тих чи інших прийомів з огляду на вік учнів, тему уроку, етап уроку, підготовленість школярів тощо.

Доцільним прийомом роботи є співставлення та обговорення професіограми вчителя та управлінця, що дозволяє виявити соціально-психологічні, психофізіологічні, особистісні властивості і якості особистості вчителя початкових школи, які є необхідними і достатніми для успішного управління освітньою діяльністю молодших школярів (Портнов, 1999). Таким чином, студенти можуть з'ясувати зміст професіограми вчителя – управлінця, яка включає такі групи, як загальні риси особистості, спеціальні управлінські здібності, професійні риси, вимоги до знань та вмінь. Важливо приділили уваги ознайомленню майбутніх учителів із методиками і методами самооцінки та оцінки рис та якостей особистості та існуючими психологічними методами та тренінгами із подолання чи



вироблення певних якостей (зокрема, самонавчання, програми самовироблення якостей, корекційна робота).

#### Список використаних джерел:

1. Захарійчук М. (1999) *Розвиток умінь у вчителів початкових класів спостерігати за дитиною в навчально-виховному процесі*. Зб.наук.пр.: педагогічні науки. Київ: КМПП.
2. Михальська В. (2005). Педагогічна практика як фактор підготовки майбутнього вчителя до управлінської діяльності. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції: 29 березня – 1 квітня 2005 р. Київ: НПУ. С. 137–140.
3. Павелків Р. (2002). *Загальна психологія*. Київ.
4. Савченко О. (1999). *Дидактика початкової школи*. Київ: Генеза.
5. Сгадова В. (2003) *Педагогічний процес у вищій школі: Методичні рекомендації*. Київ: НПУ.

#### Савченко Олександра

*головний науковий співробітник відділу початкової освіти  
Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук,  
професор, дійсний член НАПН України, Україна*

### ДІЯЛЬНІСНО-РЕЗУЛЬТАТНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК СИСТЕМНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасна шкільна освіта активно модернізується під впливом змін, що відбуваються на різних рівнях: методології, законодавства в освітній галузі, нормативних вимог у державному стандарті, ставлення українського суспільства до якості освіти.

Методологічною і законодавчою основою змін є базова Концепція НУШ, закон України «Про освіту» (2017 р.), «Основи державного стандарту» (2016 р.) і похідні від них документи.

Найбільшою інновацією реформування сучасної школи вважаємо феномен нових результатів освіти.

Якщо у чинному ДС вихідною категорією є тематичне наповнення змісту, тобто первинним є те, що треба вивчати, а результати засвоєння визначено відповідно до його тематики і обсягів, то у новому ДС проектування змісту відбувалося принципово по-іншому. Міжнародний і вітчизняний досвід показав, що найбільш продуктивним у наш час є підхід, коли у навчанні переважають інструментальні знання, що є основою засвоєння способів дій. Якщо освітні результати стають точкою відліку у визначенні змісту початкової освіти, тоді компетентнісний підхід, який

використовувався і у попередньому ДС, стає засобом досягнення іншої якості освіти. За цих умов об'єктивно вчителі мають *розрізняти процес і результати навчання, а учні поступово навчаються розрізняти знання про факти, явища і знання про способи дій.*

У цій складній перебудові нормативним підґрунтям усвідомлення сутності нових освітніх результатів є їх визначення в Законі «Про освіту» (2017 р.) [1]. Зокрема, такі положення:

- результати навчання (роз. 1, п. 22), які описано ширше ніж компетентності; їх можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти; особа здатна їх продемонструвати після завершення освітньої програми;

- ключові компетентності (роз. 11, п. 15), які рекомендовано для всіх рівнів освіти (вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технології; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна; громадянські та соціальні компетентності; культура компетентність; навчання впродовж життя; підприємливість та фінансова грамотність; (У ДС початкової освіти конкретизовано зміст компетентностей із врахуванням специфічних завдань початкової школи);

- предметні компетентності, які передбачені типовими і освітніми програмами;

- спільні для всіх компетентностей вміння (читання з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно і письмово; критичне і системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати свою позицію; творчість, ініціативність; вміння конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики, приймати рішення; розв'язувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими людьми (ст. 12, п. 1). Їх ще класифікують як наскрізні [1].

Прокоментуємо поняття *спільні вміння*, оскільки вони вперше зазначені у законі, у типових освітніх програмах як об'єкт формування. Спільні вміння є складними інтегрованими утвореннями, які характеризують здатність людини діяти і взаємодіяти у різних видах діяльності: пізнавальній, комунікативній, інтелектуальній, емоційній, управлінській, творчій. Зазначені уміння застосовуються завдяки засвоєним людиною знань про спосіб дії і набутого досвіду його використання.

Кожне із спільних умінь є універсальним, адже воно може

переноситися у нову ситуацію, тобто застосовуватись з різною метою у різних умовах, що зумовлене складністю завдання, тривалістю дії, віком здобувачів, їх готовністю до самостійних дій. Для зазначених умінь характерним є взаємозв'язок між особистісними якостями здобувача і діяльнісним компонентом уміння. Це відповідає сутності ключових компетентностей, у застосуванні яких поєднуються мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний і ціннісний компоненти. Формування і розвиток спільних умінь має здійснюватись у процесі виконання здобувачами пізнавальних завдань і творчих задач на різному змісті на всіх етапах освітнього процесу. У створеному нами підручнику для 2-го класу «Читання» ми вперше реалізували систему завдань для формування умінь: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку, обґрунтовувати свою позицію, розпізнавати і керувати своїми емоціями, здатність співпрацювати з однокласниками.

Введення у закон вимог щодо освітніх результатів засвідчує, з нашого погляду, зміну цілей освіти, яка поступово стає *діяльнісно-результативною* і систему контролю її якості. Це зумовлює потребу переосмислення відбору змісту, забезпечення його наближеності до життєвих потреб дітей, узгодження складності і обсягу навчального матеріалу із очікуваними результатами.

Широкі інформаційні можливості, нові вимоги держави і суспільства, очікування від школи сучасних дітей, які дуже відрізняються від попередніх поколінь, *створюють для вчителів нову професійну ситуацію*. Передусім зазначимо, що відповідно із законом «Про освіту» вчителі мають право на створення власних програм та їх навчально-методичного забезпечення. Як нам видається, щоб скористатися цим правом, насамперед слід вчити студентів, педагогів аналізувати різні освітні програми, підручники і методичні системи, щоб зробити вмотивований вибір навчального ресурсу для формування в дітей очікуваних результатів.

Отже, алгоритм методичних інновацій є таким: *мета початкової освіти – прогнозування її результатів – пошук засобів їх досягнення (зміст, методи, середовище, режим і т. ін.)*. Визначення результатів репрезентовано у ДС і типових освітніх програмах у третій особі через висловлювання здобувачем різних способів сприймання, створення, використання, усвідомлення, оцінювання, виявлення свого ставлення та ін. [2, 3, 4].

#### Список використаних джерел

1. Закон України про освіту [Електрон. ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/>.
2. Державний стандарт/ URL: <http://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-satverdzhennya-derzhavnoho-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
3. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. 1-2 класи. Закон України «Про освіту». Державний стандарт початкової освіти. Київ: ТД «Освіта-Центр плюс», 2018. 240 с.
4. Савченко О. Я. «Українська мова і читання» : Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 2. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. 144 с.

**Скрипник Неля,**

*к. пед. н., доцент кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ОРГАНІЗАТОРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Сучасне суспільство відзначається потребою у реформуванні та модернізації всіх галузей і відповідно вимагає змін в освіті. Одним із головних запитів цих змін є педагог нової формації, з відповідною культурною та професійною підготовкою. У цьому сенсі, вочевидь, найважливішим завданням є створення комфортних умов для формування професійного, компетентного та конкурентоспроможного фахівця, з можливістю особистісного розвитку та самореалізації.

Успішність реалізації зазначених цілей залежить від створення умов та нових підходів до підготовки фахівця, здатного вирішувати екстремальні професійні виклики, забезпечувати психолого-педагогічний супровід дитини, розвивати його індивідуальний потенціал, збагачувати внутрішній світ. Проте, педагогічна діяльність ускладнюється контекстом змінних тенденцій в освіті, а саме варіативною програмно-методичною забезпеченістю освітніх закладів, різноманітністю моделей предметно-розвивального середовища, способів організації педагогічного процесу, методів взаємодії з його суб'єктами. У результаті, педагог не завжди готовий до якісного вибору змісту, форм, методів побудови освітнього процесу, що дозволило б йому ефективно враховувати інтереси, потреби і можливості кожної дитини. Це обумовлено відсутністю у багатьох педагогів досвіду особисто-орієнтованої взаємодії з його суб'єктами: дітьми, батьками, колегами по роботі, адміністрацією. У

зв'язку з цим, виникає необхідність компетентного менеджерського супроводу педагога та педагогічного колективу в цілому. Крім того, ситуація загострюється децентралізацією системи управління, коли самотійність освітніх установ обумовлюється професійною відповідальною позицією особистості керівника.

Такі тенденції в практиці дошкільної освіти вимагають інтенсифікації науково-методичної підготовки професійно компетентних організаторів дошкільної освіти, які володіють сучасною теорією та інноваційною практикою освітнього управління.

Аналіз теоретичних джерел з проблем управління освітніми процесами, професійної підготовки керівників дошкільної освіти та педагогів дає можливість зробити висновки, що низка учених вивчали різні аспекти проблеми: досліджено і обґрунтовано основи педагогічного менеджменту (Л. Даниленко, І. Ісаєв, Н. Коломінський, В. Кричевський, А. Прокопенко, Т. Рогова, В. Сластьонін та інші); розкрито специфіку управлінської діяльності адміністрації закладів дошкільної освіти (В. Андрєєва, Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Васільєва, Т. Колодяжна, К. Крутій, Л. Москвіна та інші); розроблено засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (Л. Артемової, А. Богуш, Г. Беленька, С. Гаврилюк, Л. Іщенко, В. Кузь, В. Майборода, Т. Поніманська, О. Проскура, О. Сухомлинська, С. Семчук та ін.); розкрито сутність і специфіку методичної діяльності в сучасних умовах (Ю. Васільєв, Г. Лазарєв, С. Лебєдева, Т. Шамова, В. Сластьонін, П. Третьяков, В. Фокіна та ін.).

Як було з'ясовано, ученими розглядаються різні сторони управлінської діяльності керівника закладами дошкільної освіти, проте досліджень, присвячених безпосередньо підготовці майбутніх працівників до інноваційної управлінської діяльності в ЗДО, немає. Тому, інтерес нашої розвідки був націлений, у першу чергу, на аналіз науково-теоретичних засад, щодо можливостей ефективного формування управлінської інноваційної компетентності майбутнього організатора дошкільної освіти в умовах ЗВО.

Складний, динамічний характер процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти зумовлює потребу обґрунтування концептуальних основ дослідження на різних рівнях: методологічному, теоретичному та методичному. Ми переконані, що науково-теоретичні, методологічні основи проблеми та вивчення передового досвіду керівництва дошкільним закладом, допоможуть

розробити принципово нову концептуально-методичну систему професійної підготовки майбутніх педагогів до інноваційної управлінської діяльності в ЗДО.

Для цього, перш за все, необхідно було уточнити і удосконалити сутність та зміст інноваційної управлінської діяльності педагога у закладах дошкільної освіти. Інтегроване розуміння цього широкого поняття можна узагальнити як особистісну характеристику фахівця, що відображає єдність його теоретичної і практичної готовності до ефективного здійснення модернізованих управлінських функцій, серед яких: інформаційно-аналітичні, мотиваційні, планово-прогностичні, організаційні, контрольні-регулятивні та ін. [5].

Реалізація поставлених завдань і формування такого набору функцій та характеристик у майбутніх фахівців, вимагає створення системи науково-методичного та психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх управлінців нової формації. Такий управлінець має бути не просто керівником закладу, а багатофункціональним умотивованим менеджером, професійним наставником, тьютором, коучем і т. п., який володіє навичками прогностичного бачення і прогресивного мислення.

Отже, у ході теоретичного дослідження нами було з'ясовано, що перетворення сучасної управлінської парадигми обумовлює потребу у фахівцях, що володіють сучасними професійними вміннями та особливими якостями. Прогностичний, превентивний, релевантний характер управління вказує на необхідність розвитку в менеджера освіти стратегічного, гнучкого мислення. Відповідно, постає завдання: модернізувати існуючу поетапну систему підготовки майбутнього організатора дошкільної освіти в умовах ЗВО згідно сучасних запитів та змін.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бондаренко А. К. Заведующий дошкольным учреждением: Пос. для заведующих дошкольным учреждением. Москва: Просвещение, 1984. 223 с.
2. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу. Тернопіль: Мандрівець, 2006. 168 с.
3. Коломинський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Київ: МАУП, 2000. 286 с.
4. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи. Київ: УШКККО, 1995. 180 с.
5. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 20 с.

**Слонь Світлана,**  
*викладач КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж  
ім. Т.Г. Шевченка»*  
**Хорольська Олена,**  
*КВНЗ викладач «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж  
ім. Т.Г. Шевченка», Україна*

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії студентів. Це співнавчання, взаємонавчання, де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії.

Серед специфічних методів формування майбутнього педагога на особливу увагу заслуговують методи рефлексивно-інноваційного практикуму, запропоновані І. О. Сластьоніним і Л. С. Подимовою, як: полілог, дискусія, рефлексивна інверсія, інтерв'ю. Суть означених методів рефлексивного культивування полягає в їх принциповій інноваційній відкритості по відношенню до кожної педагогічної задачі у творчому розумінні. Рефлексивно-інноваційні методи дозволяють актуалізувати передовий досвід, переосмислити його, виявити нові проблеми майбутньої професії, спрямувати процес переосмислення себе та своєї діяльності у напрямку створення інновацій.

Проблемно-рефлексивний полілог, метою якого є актуалізація і розвиток творчих можливостей педагога до самостійного осмислення проблем, а також до прийняття інноваційних рішень. Даний метод складається з етапів:

- 1) етап визначення проблем, де кожний учасник, не повторює попереднього, структурує проблеми;
- 2) етап висунення ідей по вирішенню означених проблем;
- 3) колективне обговорення.

Цінність такого методу полягає в тому, що забезпечується

розвивальний ефект не лише найбільш підготовлених студентів у формулюванні і вирішенні проблем але й усіх – в тому числі, менш поінформованих і творчих. Через заборону на повторення кожним учасником досягається максимальне осмислення альтернативних рішень.

Наступним інтерактивним методом є позиційна дискусія, яка дозволяє не лише сформулювати знання, але й забезпечити критичний аналіз. Механізм такої дискусії передбачає поділ групи на три частини.

Перша група зосереджує увагу на виробленні навиків майбутньої професії, на своєму баченні та обґрунтуванні її. У процесі даної діяльності припустима критика рішень, оскільки наприкінці дискусії групі необхідно представити на загальне обговорення один із напрацьованих варіантів.

Після викладу першою групою свого проекту до обговорення приєднується друга група, перед якою стоїть завдання в'яснити всі альтернативні варіанти стосовно запропонованої пропозиції, спростувати твердження першої групи. Відхиливши запропоновані пропозиції, друга група починає розробляти своє рішення, потім вона також викладає програму дій.

Завдання третьої групи полягає в аналізі та пошуку конструктивного у запропонованих проектах, оскільки вона здійснює синтез і віднаходить компромісні шляхи вирішення проблеми. Далі групи міняються ролями, і весь цикл повторюється знову.

Усе позитивне, створене в процесі групової діяльності на кожному етапі фіксується. В ситуації, коли пропонують відразу декілька конструктивних проектів, що заслуговують на увагу, відбувається аукціон рішень. Суть його полягає у подальшому поглибленому аналізі запропонованих проектів на загальному пленумі, в результаті чого кожний проект рішення проходить аналітичну експертизу. Здійснюється це за допомогою механізму продажу розроблених проектів, а грошима виступають наслідки від їх впровадження.

Таким чином, формується цілісне уявлення тих процесів і явищ, які можуть виникнути в результаті професійної діяльності. Ті з проектів, які набрали найбільшу кількість негативних наслідків, вилучаються з переліку. В результаті рішення приймаються не методом проб і помилок, а у відповідності з всебічною аналітичною експертизою. Умовою системності може бути створення комплексу



занять.

Щоб подолати труднощі у застосуванні інтерактивних методів навчання, перетворити слабкі боки їх на сильні, треба пам'ятати:

– Інтерактивні технології потребують значної кількості часу для підготовки як студентів, так і педагога.

– Можна провести організаційне заняття і розробити разом із студентами правила роботи в групі, використовуючи інтерактивні технології: роботу в парах, у малих групах, мозковий штурм тощо.

– Використання інтерактивних технологій – не самоціль. Це лише спосіб створення співпраці, порозуміння та доброзичливості, що дає змогу реалізувати особистісно - зорієнтоване навчання:

– мотивувати студентів до вивчення теми шляхом добору найцікавіших випадків, проблем; оголошувати очікувані результати заняття і критерії оцінки роботи;

– передбачати методи привернення уваги студентів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни; цьому можуть сприяти різноманітні вправи-розминки, письмовий розподіл ролей у групах тощо.

Разом з тим, якщо викладач старанно підготує і проведе зі студентами заняття з використанням інтерактивних технологій, він зможе відчувати, як змінилося ставлення до нього і атмосфера у групі, що є додатковим стимулом роботи за інтерактивними технологіями.

#### **Список використаних джерел:**

1. Галузінська М. І., Харченко І. М., Лісова Л. В.. Педагогічні технології навчання у закладах загальної середньої освіти: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Умань, 2019. 259 с.

2. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник Г. І. Інтерактивні технології навчання. Умань, 2004. 85 с.

**Стеблюк Світлана,**

*к. пед. н., викладач Мукачівського кооперативного торговельно-економічного коледжу, Україна*

## **АКАДЕМІЧНО-ПРОФЕСІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**

Формування професійності компетентності майбутнього фахівця є складним, динамічним процесом, який передбачає отримання нових знань та їх вдосконалення, генерування креативних

ідей, формування вмінь приймати нестандартні рішення у будь-якій ситуації. Завдання професійної освіти у контексті компетентнісного підходу полягає у визначенні мети пізнавальної діяльності та способів її досягнення; розкритті особистістю активності та індивідуальності; розвитку морально-етичних якостей в обраній професії. Сучасний спеціаліст повинен застосовувати набуті знання у професійній діяльності та житті загалом, адаптовуватись до ринкових змін, розуміти необхідність професійної мобільності. Поділяємо думку [4, с. 475–476], що «знання стають найважливішим фактором для покращення економічного розвитку на державному рівні. Здатність суспільства володіти знаннями та перетворювати їх у джерело прибутку та вміння використовувати є вирішальним фактором для стійкого економічного росту та підвищення життєвого рівня населення. Економічне зростання України вимірюється не тільки накопиченням капіталу, а й збільшенням обсягу знань та використання їх на практиці. У зв'язку з цим, побудова ефективної економіки має бути заснована на знаннях, одержаних, насамперед, у процесі навчання у вищих навчальних закладах».

Компонент (когнітивний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісний) виокремлений дослідниками (С. Горобець, О. Пастушенко, О. Токарчук, Ю. Ткач, Т. Фурман, О. Харченко та ін.) як основний. Під когнітивним компонентом у професійній освіті розуміється [1, с. 172] наявність у студентів певного рівня теоретичних знань, сутності, функцій, передумов успішної професійної діяльності, набуття конструктивних, евристичних та системних знань, умінь та навичок застосовувати професійно-значущі елементи освіти при фаховій самореалізації. Відтак, за Т. Фурманом когнітивний компонент складає систему професійних знань. Динаміка когнітивного критерію виявляється в засвоєнні та структуруванні знань (від одиничних уявлень до системно-структурованих знань, що є орієнтовною основою діяльності) [3].

Дотримуємося думки, що когнітивний компонент включає базові економічні знання, уміння, навички, практичну підготовку, оволодіння фаховими вміннями, установлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків; реалізації творчого потенціалу особистості в освітньому процесі. Проте, вважаємо, що для формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності вкрай важливим є наявність і удосконалення академічних знань, тому нами введений

термін «академічно-професійний компонент» – більш широке поняття, що вказує на систему одержання економічних знань в системі «школа-коледж-університет». Показниками його стали: економічна компетенція (оволодіння, засвоєння студентами базових знань – математичних, природничих; спеціально-професійних, розуміння економічної термінології); практична підготовка, здатність до організації, розв'язання проблем та прийняття рішень у майбутній професійній діяльності.

Знання, набуті в галузі комерції і підприємництва, як правило, визначають розвиток особистості, готової до безперервного оновлення, розширення, удосконалення наявних знань і професійних якостей, до оволодіння системою професійних цінностей, набуття здібностей до рефлексії, толерантності мислення. Такий фахівець отримує можливість абсолютної реалізації свого особистісного ресурсу в системі неперервної професійної освіти [2, с. 159]. Академічно-пізнавальний компонент формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності розглядався у системі ступеневої освіти, враховуючи набуті компетентності у загальноосвітніх навчальних закладах, так як без фундаментальних знань формувати підприємницьку компетентність не є можливим. Він передбачав з'ясування у студентів сформованих математичних, логічних, аналітичних, економічних компетенцій.

Метод тестування – традиційна та, на наш погляд, найбільш ефективна форма педагогічної діагностики у вивченні означеного компонента. Серед переваг застосування тестового контролю знань студентів виокремлюємо: можливість визначення рівня засвоєння змістового модуля фахових дисциплін, зокрема знання певних фактів, вибір однозначної відповіді, економія аудиторного часу, можливість проведення комп'ютеризованої перевірки у локальній мережі.

У процесі педагогічної діяльності діагностування вихідних компетентностей майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності проводилося на основі тестування з використанням комп'ютерних технологій програми Subject та на паперових носіях. У підготовці тестів урахувалися програмові вимоги загальноосвітніх навчальних закладів та коледжів (училищ), форми проведення, обсяг питань та критерії оцінювання. Для ОКР «молодший спеціаліст» добиралися тести на визначення сформованості економічної термінології, фінансової грамотності у

процесі вивчення шкільних предметів. Для ОС «бакалавр» завдання містили питання економічного спрямування та загального розвитку; для ОС «магістр» добиралися тести на визначення наявності сформованих професійних компетентностей: економічної, підприємницької, загальнокультурної.

Однак особливість засвоєння професійно-спрямованих дисциплін вимагає необхідності розвитку творчого, інноваційного мислення, пошуку варіантів вирішення проблем. Відтак оцінка знань також потребує розв'язання різного роду квазіпрофесійних завдань, розроблення та презентації бізнес-проектів, моделювання ситуацій.

#### Список використаних джерел

1. Поповський Ю. Б. Компоненти, критерії і показники сформованості готовності майбутніх економістів до використання автоматизованої системи опитування. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 29, 2013. С. 170–173.

2. Саблук О. О. Когнітивно-компетентнісний критерій сформованості професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 10 (84). С. 156–167.

3. Фурман Т. Ю. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців економіки та підприємництва в процесі вивчення економічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 теорія і методика професійної освіти, Нац. авіац. ун-т. Київ, 2012. 21 с.

4. Чорна І. І. Зміст професійної мобільності майбутніх економістів. «Молодий вчений». № 11 (51), 2017 р. С. 474–477.

**Стеценко Надія,**

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Реформування системи освіти в Україні передбачає не тільки впровадження нових освітніх технологій, а й нових підходів до управління всіма ланками освітньої системи. Інноваційні процеси будуть проходити ефективно тоді, коли керівник освітньої установи готовий до здійснення інноваційної діяльності, творчого переосмислення та впровадження управлінських інновацій у підпорядкованому йому закладі. Готовність до інноваційної управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

формується в процесі здобуття ним спеціальної підготовки у закладі вищої освіти, в процесі набуття досвіду в освітній установі, керівником якої він є, а також в процесі самопідготовки та самовдосконалення.

Проблема формування готовності управлінських кадрів до інноваційної діяльності, розглядалася у працях С. Загороднього, С. Калашнікової, В. Лаврука, Т. Сорочан, В. Чудакової та інших. Впровадження Концепції Нової української школи потребує подальшої розробки даної проблеми для успішної реалізації головної мети – «створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті». [2]

Створення такої школи залежить від багатьох чинників: матеріально-технічної бази (обладнаних лабораторій та кабінетів, спортивних споряджень, навчальних майстерень, мультимедійного супроводу процесу навчання, швидкісного доступу до Інтернету, бібліотечного фонду), умотивованих та кваліфікованих педагогічних кадрів, але насамперед, професіоналізму керівника і його готовності до інноваційної діяльності.

Готовність керівника закладу загальної середньої освіти до інноваційної діяльності передбачає наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, аналітичного і перспективного мислення, здатності об'єднати навколо ідей нової школи творчих учителів, створити інноваційний простір для максимальної реалізації природного потенціалу як учителів, так і учнів, здатності до творчості і рефлексії.

Інноваційна діяльність керівника – це вимога часу, адже вона є джерелом розвитку освіти, допомагає вирішити ряд завдань, що дозволяє суттєво змінити застарілі підходи до вирішення сучасних проблем підготовки підростаючого покоління до життя в інформаційному суспільстві. Інновації в управлінні закладом освіти сприяють конкурентоспроможності випускників освітніх закладів, розвитку системи продуктивного навчання, злагодженій роботі всіх учасників освітнього процесу: адміністрації, учителів, учнів та їх батьків.

Готовність керівника закладу загальної середньої освіти до інноваційної діяльності характеризується:

-глибоким розумінням суті інноваційних процесів та їх ролі в управлінській діяльності;

- усвідомленням потреби запровадження інноваційних технологій у ввіреному йому закладі освіти;
- прагненням до подолання тих бар'єрів, які гальмують новітні тенденції розвитку освіти;
- наявністю системного інноваційного мислення;
- продуктивною, нестандартною організацією педагогічного колективу закладу освіти для вирішення поставлених завдань;
- володінням інноваційними технологіями, які істотно поліпшують взаємостосунки в учительському колективі та спрямовують на успішну реалізацію засад нової української школи.
- здатністю бачити індивідуальні особливості кожного педагогічного працівника та використовувати їх у відповідному напрямі, стимулюючи і заохочуючи до активної інноваційної діяльності.

Реалізація творчого потенціалу має стати найважливішим орієнтиром у інноваційній діяльності керівника, який повинен бути здатним до побудови якісно інших взаємин між членами учительського колективу підпорядкованого йому освітнього закладу, сформувати у них відчуття причетності до великої справи розбудови української освіти, посилити розуміння важливості своєї діяльності і відповідальності за неї.

У результаті інноваційної діяльності керівника заклад загальної середньої освіти набуватиме нових рис, що дозволить підняти якість надання освітніх послуг, а отримання освіти зробити для школярів цікавою та приємною справою.

#### **Список використаних джерел:**

1. Загородній С. П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти: дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / С. П. Загородній; Вінниця, 2017. URL: [https://vspu.edu.ua/science/dis/des\\_17\\_3.pdf](https://vspu.edu.ua/science/dis/des_17_3.pdf).
2. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf>.
3. Сас Н. Сутність інноваційного управління як професійної діяльності майбутнього керівника навчального закладу: зб. наук. пр. Київ, 2013. Ч. 1. С. 263–271.
4. Смирнова М. Є. Практика управління загальноосвітнім навчальним закладом: від функціонування до розвитку. Харків: Основа, 2013. 192 с.

**Тарантей Виктор,**  
*доктор педагогических наук, профессор, заведующий  
кафедрой педагогики и социальной работы УО «Гродненский  
государственный университет имени Янки Купалы», Беларусь*

## **ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД (ИТП) И ЕГО РОЛЬ В МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Существует много инновационных подходов в модернизации образовательной среды учреждения образования любого типа. Так, в массовом обучении уже многие годы используются такие технологии, как технология «дифференциации обучения», «интегрированного обучения», «индивидуализации обучения», «индивидуального подхода», «построения индивидуальной образовательной траектории», «технология индивидуального стиля учебной деятельности» и т. п. Все они успешно используются в организации учебных и воспитательных процессов на разных ступенях образовательных систем, в том числе и в андрагогических исследованиях.

В массовом обучении такие виды подхода долгое время давали возможность оптимизации обучения. Меньше всего внимание акцентировалось на их очевидных недостатках. Например, на уроках в школе в условиях классно-урочного обучения и в вузе в ходе реализации лекционно-семинарской системы обучения весьма затруднительно учесть интересы и особенности отдельно взятой личности в классах или студенческих группах. По-видимому, нужны более действенные формы работы. Это уже частично осуществлено в организации детского коллектива через промежуточные формы создания и оптимизации деятельности актива, связей взаимной ответственности и т. д. В учебной работе, например, учебный процесс может осуществляться с использованием посреднических схем при наличии специального учебно-методического комплекса, который выполняет функции электронного или реального интеллектуального самоучителя.

Еще в 1976–1979 годах в аспирантуре при НИИ общей педагогики АПН СССР, где выполнялась наша кандидатская диссертация по теме «Коллективная работа учащихся на уроке как средство развития их познавательной самостоятельности» (научный руководитель – академик АПН СССР, профессор, доктор

педагогических наук М. Н. Скаткин), был применен новый подход в организации процесса обучения и реализации педагогического эксперимента, который был назван «индивидуально-типологическим подходом». К этому времени уже сложилось понимание сложностей в оценке, например, учебных достижений конкретных учеников. Ведь, динамика продвижения «плохого» ученика часто оказывалась более весомой, чем «хороших» учеников за один и тот же промежуток времени. Нужен был подход, который бы оценил формирование личности обучающихся как свободной индивидуальности, когда созданы наиболее комфортные гуманистические условия обучения и воспитания в гуманистической образовательной среде.

Критикуя классно-урочную систему, великий Я. М. Коменский отмечал, что эта системы приспособлена для «...посредственных способностей какие встречаются чаще всего, чтобы не было недостатков в тормозах для сдерживания более тонких натур... равно как в шпорах ... для побуждения более медленных» [2, с. 195].

Индивидуально-типологический подход имеет целью побуждение принятия на себя руководства собственным развитием при нахождении (явно или условно) в определенной типологической группе вместе с другими обучающимися. Технология работы преподавателя или учителя в ИТП предполагает учет типа личности (совокупности личных качеств студента или его особенностей), что дает возможность отнести его к выделенной типологической группе в целях учета характерологических особенностей личности. Отбор критериев разделения студентов или учащихся в ИТП зависит от целей обучения и воспитания, избранной технологии. Т. е., при ИТП интересы и особенности отдельно взятой личности учитываются через оптимальное управление деятельностью всей типологической группы. Отбор критериев разделения обучающихся [см.: 2, 3] должен быть вариативным, где могут быть избраны личностные, субъективные и (или) индивидуальные критерии, что в каждом конкретном случае обуславливается индивидуальными критериальными признаками. Затем программа обучения или воспитания нацелена на учет этих типологических черт или особенностей.

Например, в выполненной под нашим научным руководством кандидатской диссертации И. И. Капалыгиной, осуществлялась деятельность по формированию здорового образа жизни младших



школьников пяти возможных типологических групп. Ниже приводится [1, с. 56–57] пример выделения таких групп, объединения усилий педагогов школы и родителей.

Таблица 1. Индивидуальная технологическая карта формирования ЗОЖ младших школьников со средним уровнем мотивации и знаний и низким уровнем учений

Классы	Деятельность педагогов школы					Деятельность родителей
	Учителя начальных классов, воспитатели	Специалисты по предметам	Психологи	Медработники	Администрация	
1-2	Оказание помощи в осознании необходимости быть здоровым и заботиться о своем здоровье; стимулировать поведение, направленное на ЗОЖ	Проведение ролевых игр с детьми с целью формирования практических навыков ЗОЖ	Игровое моделирование ситуаций, поведенческого выбора, связанных с ЗОЖ	Организация здравоохранительной деятельности в школе	Организация интервью с известными личностями по вопросам сохранения здоровья и формирования ЗОЖ	Помощь в осознании деятельности, направленной на ЗОЖ; формирование практических умений ЗОЖ; ликвидация отдельных действий, которые негативно влияют на здоровье; демонстрация образцов поведения, направленного на ЗОЖ

**Продолжение таблицы 1**

3-4	Реализация мотивации учащихся к ЗОЖ в различных видах внеучебной деятельности; обучение планированию деятельности, направленной на ЗОЖ	Назначение общественных поручений с целью самореализации учащегося в области ЗОЖ	Проведение дискуссий, направленных на выяснение вопросов о здоровье человека и ЗОЖ	Консультирование по вопросам ЗОЖ	Организация оздоровительных мероприятий в школе, праздников здоровья, соревнований и т.д.	Вовлечение в осознанную практическую деятельность, направленную на использование ценностей ЗОЖ; выработка умений и навыков поведения, направленных на ЗОЖ; воспитательные дела, направленные на реализацию мотивации к ЗОЖ, получение практических навыков
-----	--	--	--	----------------------------------	---	--

**Прогнозируемый результат развития ребенка:**

1) осознание актуальных потребностей, связанных с формированием ЗОЖ; 2) сформированность знаний и умений планирования ЗОЖ; 3) умение сопоставить личный опыт оздоровления с нормами ЗОЖ; 4) новизна в процессе и результате деятельности, направленной на ЗОЖ.

За период с 1982 по 2019 годы на кафедре педагогики защищены с использованием ИТП 5 докторских и 18 кандидатских диссертаций, 4 диссертации (PhD) в Республике Казахстан (научный руководитель – профессор В. П. Тарантей), опубликовано около 1800 статей, тезисов и материалов конференций, изданы около 60 монографий и методических пособий.

Заинтересованного читателя статьи адресуем к электронной библиотеке ГрГУ им. Я. Купалы, где, в частности, можно найти монографию [1] и расширить свои знания в реализации ИТП в обучении и воспитании.

**Список использованных источников:**

1. Индивидуально-типологический подход в образовательном и воспитательном пространстве учреждения образования: монография / под общ. ред. В. П. Тарантея. Гродно: ГрГУ, 2010. 157 с.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1955.
3. Тарантей В. П. Индивидуально-типологический подход в образовательном пространстве учреждения высшего образования. Белорусская педагогическая энциклопедия. Т. 1. Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. С. 457.

**Ткачук Галина,**  
*д. пед. н., доцент кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Нині більшість закладів вищої освіти притримується традиційних форм організації навчання, проте процеси інформатизації та повсюдної комп'ютеризації навчальних закладів є незворотними і передбачають суттєві зміни організаційних форм

Рівень розвитку засобів ІКТ та активне впровадження комп'ютерно-орієнтованого навчання вказують на те, що цифрова освіта стає традиційним способом отримання знань серед більшості країн світу [1].

Упровадження комп'ютерно-орієнтованого навчання та, як наслідок, змішаного навчання значно прискориться за умов інноваційної активності освітніх і наукових суб'єктів, постійного оновлення інноваційно-технологічного забезпечення усіх сфер людської діяльності, активного використання цифрових технологій і мережі Інтернет.

Питання організації освітнього процесу у закладах вищої освіти відповідно до засад змішаного навчання увійшли до кола наукових інтересів українських (К. Бугайчук, С. Березенська, О. Спірін, Ю. Триус, В. Кухаренко, Є. Смирнова-Трибульська, А. Стрюк, Н. Рашевська, М. Кадемія, Н. Олійник, М. Умрик) та зарубіжних (К. Бонк (C. Bonk), Д. Тракслер (J. Traxler), Ч. Грехем (C. Graham), М. Грубер (M. Gruber), Ч. Дзіюбан (C. Dziuban), К. Крістенсен (K. Christensen), Г. Маєр (G. Mayer), А. Норберг (A. Norberg), К. Спрін (K. Spring), Х. Стакер (H. Staker), Б. Хан (B. Khan), М. Хорн (M. Horn), Д. Гарісон (D. Garrison), К. Манварінг (K. Manwaring), Р. Ларсен (R. Larsen), К. Генрі (C. Henrie), Л. Галверсон (L. Halverson), С. Г. Григор'єв, О. В. Андрюшкова та ін.) вчених. Аналіз праць дослідників дає змогу зробити висновок, що питання змішаного навчання залишається актуальним і дискусійним.

Аналізуючи звіт консорціуму New Media Horizon [3, с. 4], який щорічно публікує звіт про тенденції в галузі вищої освіти можна визначити світові тенденції прискорення адаптації технологій у галузі

вищої освіти:

- використання масових відкритих онлайн-курсів;
- впровадження гнучкого навчання;
- впровадження перевернутого навчання;
- впровадження змішаного навчання;
- впровадження соціального навчання;
- впровадження мобільно-орієнтованого навчання;
- впровадження спільного навчання;
- використання та розроблення відкритих освітніх ресурсів;
- використання технологій доповненої реальності;
- використання технологій віртуальної реальності;
- гейміфікація освітнього процесу;
- феноменальне прискорення та нагромадження даних і навчальна аналітика.

Отже, провідною тенденцією в галузі освіти залишається змішане навчання, яке визначається як цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, заснований на поєднанні технологій традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільно-орієнтованого навчання. Змішане навчання передбачає раціональне використання навчального часу, адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб студента, диверсифікацію джерел отримання знань, використання гнучких засобів для діагностики і моніторингу навчальних досягнень, організацію зворотного зв'язку та, як наслідок, підвищення продуктивності навчальної діяльності студентів [2].

Широкое поширення концепції змішаного навчання та її реалізація на практиці сприяло появі великої кількості моделей змішаного навчання, які знайшли своє застосування в зарубіжній практиці та впроваджуються у вітчизняних освітніх закладах: ротаційна модель, гнучка модель, модель самостійного змішування, віртуально-збагачена модель. Ротаційна модель та її види найкраще задовольняє потреби практично-технічної підготовки фахівців, проте інші моделі також мають місце для застосування. Вибір моделі навчання залежить від багатьох факторів. Крім того, на практиці модель змішаного навчання може змінюватися залежно від освітніх потреб студента.

Результати впровадження змішаного навчання в закордонних освітніх закладах свідчать, що воно є більш ефективним, ніж

традиційне, оскільки дає змогу не тільки краще засвоїти необхідні знання, виробити вміння і навички, а й розвивати у студентів творчі здібності, комунікативні навички, самостійність, цілеспрямованість тощо.

У системі вищої педагогічної освіти України впровадження технології змішаного навчання має фрагментарний характер і не базується на комплексному науковому та методичному забезпеченні. Аналіз наукових праць і методичного досвіду свідчить про те, що змішане навчання продовжує свій розвиток у закладах вищої освіти та стає домінантною освітньою технологією у процесі підготовки фахівців.

#### **Список використаних джерел**

1. Ткачук Г. В. Практично-технічна підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 318 с.
2. Ткачук Г. В., Стеценко Н. М. Аналіз засобів змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 6. Том 2. С. 173–176.
3. Horizon Report > 2017 Higher Education Edition. URL: <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>. (last accessed: 15.05.2018).

**Торчинська Тамара,**  
*к. пед. наук, доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Головною цінністю освіти на сучасному етапі є розвиток у людини потреби й можливості вийти за межі досліджуваного, здатності самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток і самоосвіту. Це спонукає педагогічні навчальні заклади до пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та викликає необхідність формування у них умінь, які дозволяють аналізувати рівень особистісного зростання та власної професійної діяльності.

Сучасна школа чекає фахівця, здатного на високому рівні організувати навчально-виховний процес, самостійно втілювати нові

технології навчання й виховання, вивчати й узагальнювати передовий педагогічний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати над самовдосконаленням.

Проблема готовності до педагогічної діяльності та освітньо-виховної роботи стала предметом наукових розвідок А. Капської, О. Киричук, А. Маркової та ін.

Проблеми підготовки майбутнього вчителя, його духовного й професійного становлення є досить давньою, але й на сьогодні залишається надзвичайно актуальною.

Прихильниками визначної ролі вчителя у процесі навчання підростаючого покоління були Я. Коменський, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Г. Сковорода стверджував, що « сила педагога не лише в його знаннях, а й у благородстві, гідності, чесності, любові і повазі до дітей, до своєї професії, в служінні добру. Саме особистість педагога є джерелом розвивального впливу навчання, зразком ставлення до праці, до справи, до ідей та інструментом переконання» [3, с. 47].

Справжній педагог – це творець особистості. Від його уміння, майстерності, мудрості залежить «життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадське й інтелектуальне обличчя дитини, її місце та щастя в житті» [4, с. 134–138].

Зміст і завдання сучасної освітньої системи обумовлюють необхідність підготовки педагогічних кадрів нової генерації. В умовах реформування системи вітчизняної освіти якісно змінилися вимоги до особистості вчителя та його професійної діяльності.

Вища педагогічна освіта має на меті сформувати майбутнього вчителя як особистість; цілеспрямовано й продуктивно розвивати її педагогічні здібності, педагогічне мислення, готовність до педагогічної праці.

Навчальний процес у вищій школі це не лише повідомлення й засвоєння знань, прищеплення навичок і вмінь, це складна система організації, управління й розвитку пізнавальної діяльності студентів, це процес багатостороннього формування спеціаліста високої кваліфікації.

Сучасна школа орієнтована на виховання громадянина, здатного на безперервну самоосвіту й самовиховання.

Система професійної підготовки майбутніх учителів має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації

та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі в суспільстві.

Це можливо за умови неперервної освіти, яка має особистісне спрямування. Практика – одна з найважливіших складників професійної підготовки будь-якого фахівця. Вона дозволяє студенту практично спробувати свої сили в обраній професії, навчитися застосовувати у професійній діяльності знання, одержані в процесі теоретичної підготовки.

Сьогодні відбувається переосмислення завдань і функцій педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх учителів. Мета практики – оволодіння студентами методами, формами організації навчально-виховного процесу у сучасній школі; формування у них на базі теоретичних знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Педагогічна практика – важливий чинник формування професійної готовності майбутнього вчителя та його здатності до діяльності в умовах розширення навчально-виховного простору. Незважаючи на істотні зміни, обумовлені освітянською реформою, в цілому система підготовки педагогічних кадрів у вищій школі зберігає свою традиційну структуру, в якій велике значення надається організації педагогічної практики студентів.

Практика – це діяльність, за допомогою якої людина змінює, перетворює світ. Вона є людською чуттєвою діяльністю, предметною діяльністю, основною ознакою якої виступає безпосередня чуттєва зміна предмета під час взаємодії людини і предмета природи.

Практика в різних своїх проявах присутня в процесі навчання і вважається одним з основних компонентів професійної підготовки вчителя. Як педагогічна категорія «практика» є складником навчально-виховного процесу сучасної вищої педагогічної школи, мета якої навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання й практичні навички, набуті під час вивчення педагогіки, психології, фахових методик та спеціальних дисциплін; сприяти розвитку в майбутніх учителів інтересу до науково-дослідницької роботи в галузі педагогічних наук.

Під час педагогічної практики студенти повинні усвідомити важливість їхньої роботи з дітьми, зрозуміти власні досягнення та помилки [1, с. 65].

Педагогічна практика є однією з ключових ланок у системі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Студенти-практиканти мають змогу набути практичних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу у сучасній школі; придбати перший педагогічний досвід; удосконалити професійні уміння та особистісні якості, які дозволять найефективніше здійснювати педагогічну діяльність. Зі всіх форм організації навчальної роботи у вищій школі педагогічна практика здійснює на процес формування особистості вчителя найбільший вплив. Він характеризує її як етап підготовки студента до діяльності в якості учителя-вихователя; період осмислення теоретичних знань; можливість перевірити себе на педагогічну придатність; умову, що сприяє збагаченню і розвитку творчого потенціалу особистості студента.

У структурній суті педагогічної практики можна виділити ряд конкретних компонентів. Зокрема, в ході педагогічної практики кожен студент, майбутній педагог покликаний:

по-перше, апробувати професійні знання, що включають змістову основу предметності, знання суспільства, розвитку людини, стану природи, рослинного і тваринного світу тощо;

по-друге, відпрацювати уміння спілкуватися: у навчально-виховному процесі з дітьми; в умовах позанавчального середовища; зі старшим поколінням, педагогами школи, тощо;

по-третє, формувати вміння організовувати навчальні заняття: чітко визначити мету й завдання уроку; використовувати раціональні прийоми й методи навчання; підбирати й визначити послідовність використання наочних посібників і технічних засобів навчання.

Педагогічна практика здійснює найбільший вплив на формування педагогічної спрямованості та педагогічних здібностей. Знання стають переконаннями, коли людина навчиться застосовувати їх на практиці і коли в процесі цього застосування вона доходить висновків, які засвоїла з теорії.

Педагогічна практика – це форма професійного навчання у вищій школі, яка базується на професійних знаннях, опирається на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння способами її організації. Під час педагогічної практики створюються умови для синтезування знань з психології, педагогіки, методики викладання предмета. Лише у процесі застосування знань на практиці



можна досить міцно ними оволодіти, набути вміння використовувати їх в різних умовах та педагогічних ситуаціях. Саме на цій основі розвивається творче мислення майбутніх учителів, формується творчий підхід до педагогічної діяльності. В процесі педагогічної практики поєднуються в єдине ціле теоретична і практична підготовка, а результати практики можуть бути показниками готовності студентів до взаємодії з учнями.

Професійні завдання сучасного вчителя потребують від нього, як свідчать наукові розвідки останніх років, нового ставлення до самого себе проникнення у свій внутрішній світ, професійного самовдосконалення.

#### **Список використаних джерел**

1. Максименко Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 168 с.
2. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики [для студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Київ. 2007. 97 с.
3. Рижков В. А. Ідея самопізнання і смислу людського життя у творчості Г. С. Сковороди. Сковорода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали: зб. наук, праць. Київ: Наукова думка, 1992. С. 8–18.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5-ти т. [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. Київ: Рад. школа, 1979.

**Трофаїла Наталія,**

*кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

## **РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Сьогодні одним із пріоритетних напрямів політики нашої держави є впровадження інклюзивного навчання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, передбачає створення для них спеціального освітнього середовища (оточення), яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини та забезпечило б адекватні умови й можливості для отримання нею освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекції порушень психофізичного розвитку, ранньої соціалізації.

Нормативно-правовою базою забезпечення освіти дітей з

особливими потребами в Україні є Конституція України, закони України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Указ Президента України від 01.06.2005 р. № 900 «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями».

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці існує досить чітке уявлення про середовище (І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, К. Князева, С. Капиця, І. Пригожин, І. Стенгерс, В. Ясвін та ін.).

У загальній педагогіці під «освітнім середовищем» розуміють систему впливів і умов формування особистості, а також можливості для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [2, с. 17].

Перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні у сім'ї, діти з особливими потребами ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам. У дітей формується специфічне ставлення до себе та оточення, відбувається боротьба: хвороба й особистість, хвороба й інтелект, хвороба й емоції, хвороба й оточення. Нерідко виникає невротичний стан, патологічний розвиток особистості. Найчастіше постає проблема замкнутості у собі, у своєму внутрішньому світі, акцентування уваги на власних проблемах та безпорадності. Вони не отримують необхідних знань, умінь та навичок, що сприятимуть саморозвитку, самореалізації, мають низький рівень соціалізації та соціальної адаптації, не вміють спілкуватися з однолітками [1, с. 28].

З метою забезпечення цілісного входження дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, що відповідатиме її потребам і можливостям, в сучасному дошкільному навчальному закладі передбачена така форма організації освіти, як інклюзивна. Інклюзивна освіта означає створення умов для отримання, засвоєння і використання знань, умінь і навичок дітьми з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності разом з усіма однолітками групи. Тому загальною метою закладу дошкільної освіти з інклюзивною освітою є забезпечення умов для спільного виховання і навчання дітей з різними психофізичними особливостями розвитку. Завданнями такого закладу є: створення комфортного простору для всіх дітей; створення інклюзивного розвивального середовища, яке

сприяє гармонійному розвитку особистості особливої дитини; формування толерантного товариства дітей, батьків, персоналу закладу дошкільної освіти; створення у навчальному закладі педагогічної системи, центрованої на потребах дитини та сім'ї.

Діти з особливостями психофізичного розвитку потребують особливої уваги від батьків і щоденних спільних з батьками занять у родинному колі. Постійно потрібно використовувати позитивні підкріплення (усмішку, кивок головою) будь-яких, навіть незначних досягнень дитини. Проводити вправи на розвиток дрібної моторики, оскільки вони сприяють розвиткові уваги і моторної пам'яті дитини. Заохочувати дитину до малювання, ігор з природними матеріалами (глиною, піском, водою), що позитивно впливає на розвиток уваги просторових уявлень, мислення, моторики.

Підставами для стурбованості батьків можуть бути обмежений побутовий словник дитини, труднощі групування і називання предметів за узагальнюючою ознакою одним словом (овочі, фрукти, тварини тощо), спотворення складової структури слова, пасивність у мовленнєвому спілкуванні.

Інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітнє середовище потребує зміни поглядів дітей вікової норми на особливих дітей та їхні потреби. Толерантне ставлення до них породжує в колективі дружні, довірливі стосунки. Діти, на відміну від їхніх батьків, демонструють нижчий рівень агресивності та більш високий рівень позитивного сприймання дітей з особливими потребами, ще не мають схильності до вилучення їх з кола свого спілкування.

Завдання вихователів підготувати батьківський колектив до прийняття дитини з особливими освітніми потребами, запланувати заходи, які допомогли б батькам познайомитися одне з одним, з дітьми, спонукати до розуміння того, що наявність у групі загального розвитку дітей із особливими потребами виховує в інших дітей позитивні якості: і людяність, співчуття, співпереживання.

До основних етапів співпраці між вихователями ЗДО і батьками відносять:

– підготовчий. Перед вступом дитини з особливими потребами в групу загального розвитку необхідно провести просвітницьку роботу серед педагогів і батьків, що дасть можливість уникнути конфліктних ситуацій. Форми співпраці: анкетування, опитування, бесіда, батьківські збори, обговорення літератури з даного питання,

круглий стіл, показ фільмів із життя дітей з особливими потребами, семінари тощо;

– основний. Цей етап передбачає діагностику рівня сформованості ставлення батьків до дітей з особливими потребами в групі загального розвитку; надання консультативної допомоги батькам (особам, які їх замінюють), залучення батьків дітей з особливими потребами до участі у заходах, які проводяться в групі і в ЗДО; створення оптимальних умов для взаємодії між батьками групи; проведення роботи щодо згуртування батьківського колективу. Форми співпраці: консультації, участь всіх батьків у розвагах, святах, тренінгові справи із залученням спеціалістів, ділові ігри, семінари-практикуми тощо;

– творчої активності батьків. На цьому етапі передбачається взаємодія між дітьми, батьками, вихователями, яка проявляється у моральній підтримці батьків дітей з особливими потребами, у позитивному налаштуванні до дітей, у розумінні необхідності перебування дітей з особливими потребами в групах загального розвитку, у бажанні сприяти створенню позитивного мікроклімату в групі, у поширенні досвіду інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір серед інших батьків. Форми співпраці: виставки дитячих робіт, круглий стіл, листування через електронну пошту, скриньок побажань, рекламні буклети, тощо.

Таким чином, створення інклюзивного середовища являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо.

#### **Список використаних джерел:**

1. Інвалідність та суспільство: навч. посіб. / Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін. ; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. Київ: Київський університет, 2011. 188 с.
2. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

**Харченко Надія,**  
*к. психол. н., викладач кафедри психології Уманського  
державного педагогічного університету імені Павла Тичини*  
**Парфенюк Альона,**  
*магістрантка факультету соціальної та психологічної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЯК СКЛАДОВИХ ОБРАЗУ «Я» МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Для вивчення особливостей смисложиттєвих орієнтацій ми застосували методику Тест смисложиттєвих орієнтації (СЖО) Д. Леонтьєва [1].

Фактори, виокремлені автором методики: «цілі в житті» (наявність життєвих цілей, покликання, намірів); «інтерес та емоційна насиченість життя»; «задоволеність самореалізацією» (виражає відчуття успішності здійснення самого себе у житті та у повсякденній діяльності); «Я – господар життя» (виражає відчуття людиною її здатності впливати на хід власного життя); «керування життям» (виражає впевненість у принциповій можливості самостійного здійснення життєвого вибору) є складовими сенсу життя особистості. Ці фактори розподіляються на дві групи. До першої належать власне смисложиттєві орієнтації: цілі в житті, насиченість життя та задоволеність самореалізацією. Ці три категорії співвідносяться з метою (майбутнім), процесом (теперішнім) і результатом (минулим). Людина може мати сенс свого життя або в одному, або в другому, або в третьому (або у всіх трьох складових). Ще два фактори характеризують внутрішній локус контролю, з яким осмисленість життя взаємопов'язана: один із них характеризує загальну світоглядну впевненість у тому, що контроль можливий, а другий відображає віру у власну здатність здійснювати такий контроль («образ Я»). Отже, тест смисложиттєвих орієнтацій, поряд із загальним показником осмисленості життя, включає п'ять субшкал, що відображають три смисложиттєві орієнтації та два аспекти локусу контролю. При аналізі змісту тестових тверджень, проведеного в процесі підбору методик дослідження, нами була відмічена суперечність у відповідях досліджуваних на твердження за шкалою

«Задоволеність самореалізацією (результативність життя)», які відображають оцінку пройденого відрізка життєвого шляху, відчуття того, наскільки продуктивно і осмислено була прожита його частина. Опитані майбутні психологи характеризуються низьким рівнем задоволеності результативністю свого життя, що за певних умов може стати рушійною силою подальшого зростання та особистісного розвитку.

Цілі в житті. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність в житті досліджуваних цілей в майбутньому, які додають життю спрямованість і тимчасову перспективу. Високі бали за цією шкалою властиві людям, спрямованим у майбутнє. Таким чином, досліджувані мають сформований образ свого майбутнього та орієнтуються на досягнення успіху.

Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали збігається з теорією про те, що єдиний смисл життя полягає в тому, щоб жити (В. Франкл) [4]. Цей показник говорить про те, чи сприймає досліджуваний сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм теперішнім життям, проте це може свідчити й про орієнтацію досліджуваних на майбутнє. Дослідники вважають, що переважання навіть середнього рівня інтересу до життя є для молоді неприродним, адже висока емоційна насиченість – це норма, на тлі якої виникають, будуються і досягаються плани, у тому числі й професійні. Досліджувані характеризуються високими показниками за даною шкалою, а результати хлопців і дівчат статистично не відрізняються ( $p=0,628$ ).

Результативність життя, або задоволеність самореалізацією. Показники цієї шкали у досліджуваних наближені до норми, а значущих відмінностей у результатах хлопців і дівчат виявлено не було.

Локус Контролю-Я (Я — господар життя). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, аби побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його смисл. Дівчата характеризуються вищими показниками локуса контролю Я, ніж досліджувані хлопці, але їх результати максимально наближені до нормативних.

Локус контролю-життя, або керованість життям. При високих балах існує переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх в життя. Низькі

бали свідчать про фаталізм, переконаність в тому, що життя людини невіддільне від свідомого контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо будувати плани на майбутнє. Опитані характеризуються низькими балами за цією шкалою, що свідчить про їх невпевненість в своїх силах, невизначеність свого майбутнього. При цьому показників досліджуваних різної статі статистично не відрізняються ( $p=0,076$ ).

Загалом отримані результати свідчать про достатній рівень сформованості смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних майбутніх психологів.

Проблематику самоактуалізації активно розробляв А. Маслоу. Він вважав, що самоактуалізація є найвищою потребою людини, відповідно до «піраміди потреб». Відповідно до його теоретичними положеннями, людина здатна до задоволення більш високих (з піраміди) потреб тільки після того, як задоволені нижчі. Отже, щоб людина змогла самоактуалізуватися, їй спочатку необхідно задовольнити всі інші потреби відповідно до піраміди [2].

За С. Мусатовим, самоактуалізованим людям властиве: більш яскраве і чітке сприйняття реальності, спонтанність, орієнтування на вирішення проблеми, пошук усамітнення для зосередження, незалежність у мисленні, пограничний або містичний досвід, щира доброта, благородство і повага, почуття гумору, креативність, культурна відкритість, усвідомлення власної недосконалості [3].

Майбутні психологи характеризуються високим рівнем креативності та контактності, статистичні відмінності у проявах самоактуалізації дівчат і хлопців спостерігаються за шкалами автономності, спонтанності та ціннісної спрямованості, тобто дівчата автономніші за хлопців, більш спонтанні, поділяють цінності, характерні для особистостей, які перебувають на шляху до самоактуалізації. Найвищі показники у майбутніх психологів виявлено за такими шкалами самоактуалізації як контактність, креативність та потреба у пізнанні, натомість найнижчі – за шкалами орієнтації у часі та спонтанності. Це характеризує майбутніх психологів як відкритих до нових вражень, творчих та нестандартних особистостей, схильних до діяльностей, що вимагають нестандартних і нешаблонних рішень, здатних встановлювати емоційні стосунки з іншими людьми. Водночас майбутні психологи із недовірою ставляться до оточуючого світу, орієнтовані на майбутнє, оскільки вважають, що тепер лише готуються до подальшого справжнього

життя.

Загалом, отримані нами за різними методиками дані узгоджуються між собою, а тому можна зробити висновок, що досліджувані майбутні психологи мають наступний образ Я: вони вважають, що запорукою успішного життя є креативність, вміння встановлювати стосунки із різними людьми, неконфліктність, переважання таких цінностей як життєрадісність (почуття гумору); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче); відповідальність; терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їх помилки); активна діяльність, емоційно насичене життя, матеріальна забезпеченість, наявність друзів, самостійність у вчинках і думках. Досліджувані майбутні психологи часто незадоволені своїм нинішнім становищем та схильні до особистісного розвитку.

#### Список використаних джерел

1. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. [3-е изд.]. СПб.: Издательство «Питер», 2003. 352 с.
3. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз. Київ: Рівне, 2003. 78 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / В. Франкл; Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. Москва, 1990. 140 с.

**Хома Ольга**

*канд. пед. н., доц. Мукачівського державного університету,  
Україна*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи змінили підходи до навчання молодших школярів. Формування компетентностей стало пріоритетом в системі освіти. Компетентність – це «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту, 2017, розділ 1, п. 15) [2].

Проблема формування ключових компетентностей має місце в



наукових пошуках низки вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Бабич, Ф. Бацевич, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Плющ, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Савченко та ін.). У дослідженнях розглядаються базові поняття «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетентність». За основу нашого дослідження взято визначення Л. Мамчур, що комунікативна компетентність – це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах й обставинах із різними комунікантами, а також знання вербальних і невербальних засобів взаємодії, умінь та навичок ефективного застосування їх у конкретній ситуації спілкування. Комунікативна компетентність виявляється в уміннях особистості використовувати мову в конкретній ситуації спілкування [4, с. 14]. У Державному стандарті початкової освіти галузі «Мови і літератури», за яким працюють 3–4 класи, комунікативна компетентність включає мовленнєву, мовну, соціокультурну й діяльнісну змістові лінії, що є в тісному взаємозв'язку. Новий Державний стандарт початкової освіти мовно-літературної освітньої галузі значно удосконалив вимоги до розвитку усного й писемного мовлення учнів.

Сьогодні педагогічна наука пропонує різні шляхи формування комунікативної компетентності. Нами зацентовано увагу на застосуванні інтерактивної технології навчання. Ефективність її доведено практикою роботи в початковій школі. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови активної взаємодії всіх учнів. За словами Н. Дробот, інтерактивне навчання спрямоване на сукупність педагогічних технологій, котрі складають педагогічну систему, засновані на спільній діяльності, що здійснюється засобами комунікації та має проблемно-пошукову природу [1, с. 91].

Особлива цінність інтерактивного навчання полягає в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі, спілкуючись між собою. Воно є частиною особистісно орієнтованого навчання, так як сприяє соціалізації особистості, усвідомленню себе як частини колективу, своєї ролі в ньому. Інтерактивні технології класифікують: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології навчання у грі; технології навчання в дискусії [3].

Наше дослідження показало, що робота в групах розвиває в учнів самостійність, формує уміння співпрацювати, граматичні

поняття засвоюються в процесі пошуку. Інтерактивна технологія навчання передбачає застосування методів навчання, в основі яких лежить спілкування. Вони вирішують завдання: навчати, виховувати, формувати мовленнєву особистість. Серед методів акцентуємо увагу на окремих.

«Навчаючи – учусь». Використовується у процесі узагальнення та повторення вивченого. Він дає можливість учням взяти участь у передачі своїх знань іншим. Застосування цього методу дає загальну картину розуміння мовних понять, що необхідно засвоїти на уроці, спонукає до певних запитань та підвищує інтерес до навчання. Наприклад, узагальнюючи поняття про дієслово як частину мови, учні, об'єднані в групи, акцентують увагу на його специфіці. Досліджуючи особові закінчення дієслів теперішнього і майбутнього часів на основі таблиці, доходять висновку про написання в них букв е, и, у залежності від закінчення в третій особі множини ( -уть, -ють – пиши е; -ать, -ять – пиши и). В кінці уроку вони складають лінгвістичний твір-есе «Як правильно писати особові закінчення дієслів?».

«Займи позицію». Корисний для розвитку критичного мислення, так як спонукає до пошуку шляхів вирішення проблеми. До прикладу, питання для дискусії: яким членом речення є іменник «край», обґрунтувати свою думку. Для дослідження вчитель пропонує речення: Я люблю свій рідний край. Закарпатський край багатий на ліси. В кінці дискусії складається алгоритм визначення підмета й другорядного члена речення.

«Мікрофон». Є різновидом колективного обговорення й підведення підсумків. Він надає можливість кожному висловити свою думку щодо засвоєного мовного поняття. В учнів формуються вміння складати діалоги, добирати репліки із застосуванням формул мовленнєвого етикету.

«Незакінчене речення». Дає можливість ґрунтовніше працювати над умінням висловлення власних ідей, порівняння їх з іншими. Робота за такою методикою дає змогу учням засвоїти структуру речення, попередити інверсію у процесі його складання. Окрім цього, формується вміння складати монологічне й діалогічне зв'язне висловлювання.

З-поміж інших методів рекомендуємо застосовувати такі, як: «вузлик», «дискусійне коло», «асоціативний куш», «позначки» тощо. Разом з традиційними методами вони сприяють формуванню

мовленнєвої особистості.

Таким чином, інтерактивне навчання є одним із засобів формування комунікативної компетентності.

#### Список використаних джерел

1. Дробот Н. Упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес сучасної школи. *Гуманітарний вісник*, 2012. № 24. С. 90–93.
2. Закон України «Про освіту». Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (з екрану).
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / Авт. уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: АПН, 2002. 136 с.
4. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: автореф. дис. ... д-ра пед. н.: 13.00.02. теорія та методика навчання. Херсон, 2012. 44 с.

**Цимбал-Слатвінська Світлана,**  
*к. пед. н., доцент кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

### **АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Одним з найважливіших показників підвищення ступеня повноти, гнучкості, системності та науковості уявлень про зміст, специфіку і технології майбутньої професійної діяльності в галузі логопедії є розширення спектру професійних знань, умінь і навичок, підвищення рівня володіння ними. Ця передумова передбачає пошук доказів, якими можуть бути показники якості знань студентів, а також показники рівня володіння студентами тими видами і формами навчальної діяльності, які мають велике значення у професійній практичній діяльності. З метою перевірки цих припущень нами в рамках освітнього процесу проведено аналіз стану підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

Проаналізовано навчальні плани закладів вищої освіти, вивчено зміст стандартів вищої освіти зі спеціальностей: 016 Спеціальна освіта та 012 Дошкільна освіта, програм навчальних і виробничих практик.

У ході аналізу навчальних планів встановлено, що професійна підготовка майбутніх логопедів здійснюється за циклами загальної та професійної підготовки, кожен з яких передбачає вивчення:

- 1) медико-біологічних дисциплін;
- 2) психолого-педагогічних дисциплін;
- 3) спеціальних дисциплін.

Аналіз навчальних планів та програм дисциплін дозволяє зробити висновок про те, що в системі навчання логопедів закладено основи для їхньої підготовки до роботи з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку. Проте залишається недостатньо розробленим ряд питань, пов'язаних із розвитком професійної компетентності, з формуванням їхньої готовності до професійної діяльності. Аналіз сучасного змісту спеціальних дисциплін дозволяє констатувати, що він перебуває в суперечності як з логопедичною наукою (не відповідає рівню її розвитку), так і з цілями освіти (оскільки вони розмиті). Недостатньо в логопедичній освіті використовуються синергетичні, нетрадиційні, технологічні підходи, продовжують перешкоджати синтезу теоретичних знань міждисциплінарні бар'єри, виявляється нерозвиненість варіативності логопедичного змісту освіти у зв'язку з напрямками підготовки фахівців і наявністю в системі освіти як моноступеневих, так і багатоступеневих освітніх програм.

Викладені вище міркування і тенденції розвитку логопедичної науки і логопедичної освіти дозволяють зробити деякі висновки:

1) психолого-педагогічні дисципліни передбачають лише знайомство студентів з основними закономірностями нормального розвитку дітей й дітей з порушенням мовлення, механізмами компенсації, принципами корекційного навчання й виховання;

2) зміст медико-біологічних дисциплін у зв'язку з новими вимогами до змісту курсів психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін виявив суперечності не тільки системно-інтеграційного характеру, але й у використанні спеціальної термінології в різних галузях знання, що особливо ускладнює встановлення міждисциплінарної взаємодії. Міжнародна класифікація хвороб десятого перегляду (МКБ 10) передбачає впровадження і використання спеціальної термінології в діагностиці мовленнєвих порушень. Виникла необхідність в удосконаленні змісту цих дисциплін;

3) у відборі змісту спеціальних навчальних дисциплін недостатньо повно використовуються загальнонаукові принципи: науковості, системності, логічності, гуманізації;

4) недооцінюється роль теорії логопедії як організатора всієї

системи знань про мовлення і зростаючого відображення поліцентричного характеру науки про мовлення;

5) окремі (та й деякі загальнокорекційні) логопедичні дисципліни вимагають розвантаження від зайвої деталізації і другорядних дидактичних подробиць за допомогою підвищення науково-практичного рівня логопедичної освіти; зміст логопедичних дисциплін не реалізує діяльнісного підходу в освіті, позбавляє студента самостійності; складність навчального матеріалу зберігає панівну позицію викладача в аудиторії;

6) навчальні плани сучасних державних стандартів логопедичної освіти припускають лінійну, а не спіральну організацію дисциплін, що має сприяти проведенню основних логопедичних понять через ряд років навчання і їхнє розгортання на все більш високому теоретичному рівні;

7) теоретизація логопедичної науки і, відповідно, змісту логопедичних навчальних дисциплін призвела до того, що викладачі надмірно захоплюються теоретичними формами побудови й реалізації змісту, не використовують технологічні моделі організації освітнього процесу. Недостатньо повно під час розкриття змісту використовуються практичні та лабораторні заняття, «майстер-класи», науково-дослідницька робота студентів. Практично не залишається часу на повторення й узагальнення навчального матеріалу.

Аналіз літературних джерел, нормативних документів, навчальних планів і програм у сфері вищої логопедичної освіти показав, що на сучасному етапі основною проблемою підготовки майбутнього логопеда є неповна відповідність між суспільно необхідним і фактичним рівнем їхньої підготовки. У цих умовах особливого значення набуває пошук нових підходів до підвищення рівня їхньої підготовки. Найважливішим завданням навчання майбутніх логопедів є підготовка фахівців, які володіють інтегративним, системним рівнем знань і орієнтовані на роботу з різними порушеннями мовлення.

Як зазначає Н. Пахомова, інтеграція медико-психологічних і педагогічних складників у процесі професійної підготовки логопедів – це динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних та інтегрованих знань та передбачає застосування

адекватних змісту форм, методів, засобів навчання [2, с. 186].

Проаналізовані програми навчальних та виробничих практик бакалаврів за спеціальностями 016 Спеціальна освіта та 012 Дошкільна освіта, показали, що головною їхньою метою є підготовка студентів до діагностико-консультативної, корекційно-педагогічної, культурно-просвітницької та дослідницької діяльності, а спеціальних практико-орієнтованих завдань, які готують студентів до професійної діяльності, недостатньо. Тому вважаємо за необхідне провести коригування програми навчальної та виробничої практик студентів 1 та 4 курсів і доповнити їхні програми практико-орієнтованими завданнями, відібрати форми, методи і засоби, що дозволяють майбутнім логопедам найбільш ефективно здійснювати професійну діяльність.

#### Список використаних джерел

1. Дружиловская О. В. Современный подход к преподаванию дисциплин медико-биологического цикла на дефектологических факультетах педагогических вузов: дис. канд. пед. наук. Москва, 2003. 210 с.
2. Пахомова Н. Г. Загальнотеоретичні аспекти інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 3. С. 180–188.

**Чамлай Інна,**  
*магістрант 165 групи факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

На сучасному етапі перебігу освітнього процесу великого значення набуває всебічний розвиток особистості під час здобування середньої освіти. Досягнення цієї мети потребує від педагогів та шкільних психологів комплексного професійного супроводу та підтримки у ставленні до учнів, особливо тих, хто має певні відмінності від своїх ровесників. Такими, зокрема, є обдаровані діти.

Актуальність теми обумовлена тим, що нині поширеною є проблема неприділення належної уваги розвитку обдарованих учнів. Педагоги та шкільні психологи важливішим аспектом вважають роботу з учнями, що відстають від ровесників, аніж з тими, хто їх перевершує. Це призводить до таких негативних наслідків, як

недостатнє розкриття потенціалу, а також значних психологічних труднощів в обдарованих дітей.

Питання обдарованості досліджували такі вчені як М. Воронко, С. Заброцька, Є. Ільїн, Н. Карпенко, О. Кононко, Дж. Пломіна, В. Фелдмен, О. Шевчишена та ін.

Розглянемо детальніше поняття «обдарованість».

Під ним розуміють вищий рівень розвитку здібностей. Показником обдарованості є здатність до виконання певної діяльності на рівень вище середнього [1, с. 71].

За О. Шевчишеною обдарованість є системною властивістю психіки, завдяки якій індивід демонструє вищий рівень освоєння певної діяльності [5, с. 10].

Є. Ільїн наголошує, що обдарованість є вродженими задатками, які тією чи іншою мірою розвинені в кожній людині [2, с. 129].

Зупинимо наукову увагу на сучасних концепціях обдарованості, узагальнених Н. Карпенко на основі аналізу наукових джерел:

– вікова: обдарованою вважають дитину, когнітивний розвиток якої випереджає ровесників на згаданому віковому етапі;

- творча, що охоплює всі рівні розвитку і виявляється в нестереотипному виконанні завдань та дії, оригінальності суджень;

- технічна: обдарованістю є здатність успішно адаптуватись до умов навколишнього середовища та соціуму (включає спадковий фактор та набутий людиною досвід);

- динамічна, що розглядає не критерії обдарованості, а специфіку психологічних аспектів обдарованості (значення психологічних перешкод);

- екопсихологічна обдарованість, що виявляється в творчому перебігу психічних процесів;

- концепція людського потенціалу: обдарованість включає в себе високий рівень інтелекту, високу мотивацію та нестандартний підхід[3, с. 7–77].

На підставі аналізу цих концепцій, відзначаємо, що характерною рисою обдарованості є нестереотипність у діях, психічних процесах тощо. Отже, обдарована дитина має певні особливості, порівняно з ровесниками.

Схарактеризуємо відмінні психологічні риси, притаманні дітям з різними видами обдарованості.

Учні з академічною обдарованістю можуть з мінімальним

прикладанням зусиль досягти високих успіхів у конкретному виді діяльності, або успішно оволодівають практично будь-якою новою діяльністю. Для них характерна стійкість пізнавальних інтересів. Труднощі обумовлені тим, що дитина будь-що прагне робити ідеально, часто ставить до себе занадто високі вимоги. У результаті чого, виникає фрустрація, зникає бажання продовжувати діяльність [5, с. 11-113].

Характерною особливістю дітей з інтелектуальною обдарованістю є випередження когнітивним розвитком фізичного. До того ж в таких учнів загострене почуття справедливості. Відповідно, їм не цікаво з однолітками. Інші ж діти, водночас, вважають їх хвалькуватими, «розумниками» [5, с. 114].

Люди з творчою обдарованістю, зазвичай, досягають успіхів лише в своїй специфічній діяльності. У буденних сферах життя, особливо у спілкуванні, вони виявляють дезадаптацію, або ж поверхневе освоєння дій [5, с. 122].

Описані вище особливості вказують на потенційні труднощі для обдарованих учнів у спілкуванні та встановленні стійких соціальних зв'язків з ровесниками. Непорозуміння з обох сторін призводить до небажання або утруднення у взаємодії. Стає зрозумілим й те, що обдарована дитина потребує індивідуального підходу від батьків, педагогів та психолога.

Варто зазначити, що обдарованість починає виявлятися ще в ранньому дитинстві. Такі діти швидше навчаються розмовляти, вже в 3–5 років приділяють увагу своєму захопленню (музика, написання віршів тощо). Важливим є період, коли дитина починає ходити до школи. Діяльність стає стереотипнішою, завдання стандартними, що може призвести в обдарованих дітей до втрати інтересу щодо навчання, відчуття, що вони не такі, як всі, що з ними щось не так [1].

Також, постійна необхідність виконувати настанови вчителя призводить до почуття обмеженості, формування неадаптивних мотивів щодо навчання та відвідування школи [4, с. 185].

Дослідники наголошують на негативному впливі «традиційного» навчання на обдаровану особистість. Воно зумовлює бажання приховати свої здібності, аби не бути «білою вороною». З цієї ж причини, виникає нудьга під час навчання, відсутність пізнавального інтересу. Тому, такі діти можуть навіть опинитись серед тих, хто відстає від вимог навчальної програми [2, с. 222].

При плануванні психолого-педагогічного супроводу на



першому місці має бути «модифікація» навчально-виховного процесу з обдарованими дітьми під їхні унікальні здібності. Не менш важливим є постійне спостереження за процесом спілкування з ровесниками. Складність полягає в тому, що дитина, яка відчуває психологічні труднощі сама не попросить про допомогу. Завданням психолога та педагогів має бути не тільки надання допомоги, а й своєчасне розпізнавання психологічних утруднень в учнів, зокрема, пов'язаних з обдарованістю.

Передусім необхідно провести діагностичну роботу, метою якої є виявлення здібностей учнів до певних видів діяльності. На основі її результатів можна вживати такі заходи, як:

- створення факультативів;
- створення профільних класів;
- інформування учнів про гуртки та секції, що функціонують у місті, створення гуртків на базі школи [5, с. 99].

Педагогам при виборі форми роботи, слід звернути увагу на фронтальні заняття. Їх можна проводити, наприклад, у формі дебатів чи ділової гри. Також, доцільним буде проведення групових занять, особливо тренінгів. Але не варто забувати про індивідуальні форми роботи, які сприятимуть розвитку пізнавального інтересу до навчання та творчості, покращення знань та навичок учнів. В обдарованих учнів повинна переважати самостійна робота, виконання завдань, які потребують нестандартного підходу [5, с. 101].

Важливим елементом психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей є психологічна просвіта їхніх батьків чи інших дорослих, з якими проживає дитина. До дорослого насамперед, необхідно донести інформацію про психологічні особливості такої дитини, пояснити, як сім'я та найближче оточення впливає на її розвиток, проконсультувати щодо оптимальних стратегій виховання [5, с. 99].

На нашу думку, при спільних зусиллях педагогів, психолога та батьків, обдаровані діти матимуть змогу не гірше інших адаптуватись до соціуму. І, що важливо, не втратити при цьому потенціал розвитку своїх неповторних здібностей. З боку педагогів має бути індивідуальний підхід до обдарованих учнів, постійне стимулювання пізнавального інтересу. З боку психолога – діагностика, консультування педагогів та батьків щодо роботи з дитиною, в якій виявлено певні особливості, психологічна допомога обдарованим дітям у пристосуванні до умов навколишнього світу та інших

труднощів, пов'язаних з її особливими здібностями. Батьки ж, у свою чергу, мають не нехтувати вказівками психолога та педагогів та створювати в сім'ї атмосферу, максимально комфортну для дитини та розвитку її таланту. Адже, представлена вище інформація свідчить, що обдаровані діти мають не менше особливостей та труднощів на шляху до розвитку та гармонійного психічного буття, ніж учні, які відстають у навчанні.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вікова динаміка та проблема розвитку творчості: курс лекцій з предмету "Психологія творчості". URL: [http://bookwu.net/book\\_psihologiya-tvorchosti\\_1060/7\\_lekciya-3](http://bookwu.net/book_psihologiya-tvorchosti_1060/7_lekciya-3) (дата звернення: 15.09.2019)
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер: СПб, 2009. 434 с.
3. Карпенко Н. А. Психология творчості: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
4. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ: Кондор, 2015. 469 с.
5. Шевчишина О. В. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини у загальноосвітньому навчальному закладі: науково-метод. Посібник. Хмельницький : ОППО, 2016. 237 с.

**Чередник Анна,**  
*викладач кафедри спеціальної освіти Уманського  
державного педагогічного університету імені Павла Тичини,  
Україна*

## **ІНВАЛІДНІСТЬ – НЕ ВИРОК! ОБРАЗИ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Інвалідність впливає на всіх, хто так чи інакше зіштовхується з цим явищем. Життя людини, яка отримала тяжкі травми та ушкодження здоров'я, докорінно змінюється, так само, як і тих людей, хто таку особу оточує. Література, особливо художня, тим і славиться, що звертає увагу читачів на різні проблеми людського життя і особистості – як позитивні, так і негативні. Вдумливого автора завжди цікавить, як людина проходить різні випробування, у тому числі – пов'язані з інвалідністю.

Нині у світовій і українській літературі домінує глибинне дослідження морально-етичних і психологічних аспектів соціальної адаптації і реабілітації людини з інвалідністю. У сучасних художніх творах ідеться про низку проблем, а саме: а) відчуженість, відраза і жалісливість як основний мотив у ставленні до інвалідів здорових

людей; б) закомплексованість, закритість, відчуття меншовартості людей з інвалідністю; в) психологічна і комунікативна неготовність здорових і неповносправних людей до конструктивного діалогу; г) відсутність системного суспільного і державного меседжу до громадян незалежної України про європейські стандарти безбар'єрності, толерантності, доброзичливості на всіх рівнях життя [1]

Коли ж з'явилися у літературних творах персонажі з інвалідністю? Шукаючи відповідь на це питання, варто звернути увагу насамперед на *усну народну творчість*. Серед казок яскраво вирізняється **румунська народна казка «Цугуля, син діда і баби»**, де розповідається про наймолодшого сина убогих селян, у котрого зла заздрісна відьма «украла сухожилля», внаслідок чого хлопчина не ходить. Але виявляє бажання бути активним, хоче, щоб його дядько дав юнакові коня для полювання, а коли отримує бажане – виїжджає полювати і робить це більш успішно, ніж його «звичайні» брати. А потім сюжет розвивається за казковим сценарієм: допомога від добрих чарівних сил у боротьбі зі злою відьмою, одруження з царівною і т. д. На нашу думку, найбільш цінними у казці є саме «реалістичні» спроби головного героя жити повноцінно.

**«Володар перснів»**, відомий твір-фетезі **Дж. Р. Р. Толкіна**, хоч і не розповідає про осіб з інвалідністю, але хобіти, менші зростом за людину, які сміливо йдуть на ворога, надто страшного для великих людей, і уникають спокус, від яких часом не можуть врятуватися чарівні і красиві ельфи, не можуть не вражати читача! Маленькі герої надихали на великі подвиги як у самій книзі, так і «по той бік» казкового Середзем'я – читачів як з інвалідністю, так і без неї. Одна лише фраза з книги, яка вже стала крилатою серед шанувальників творчості Толкіна, пояснює цінність хобітів – слабких і маленьких: *«Поки великі придивляються до далини, маленькі роблять, бо відчують обов'язок»*... І справді, скільки змін у світі сталися завдяки діям «маленьких людей»! З інвалідністю – в тому числі. І це дає надію. Адже казка повинна давати надію, байдуже, написана вона для дітей чи для чи дорослих.

В оповіданні **І. Тургенєва «Муму»** йдеться про кріпака Герасима, який має серйозні вади слуху. У нього з'являється собачка Муму, проте жорстока бариня наказує позбутися тваринки, що бідолашний Герасим врешті решт і робить... Можна довго сперечатися, чи міг він втекти з помістя разом з собачкою або чи

можна було б ще якось уникнути сумної долі Муму, але зрозуміло одне – в оповіданні доля кріпаків вимальовується лише чорними фарбами. Та і як інакше? Адже життя кріпака йому не належить. А у випадку з Герасимом, до неволі кріпосницької додаються обмеження, пов'язані зі здоров'ям [2].

Нинішня епоха теж сповнена проблем людей з інвалідністю, і про це пишуть сучасні автори. У романі **Джоді Піколт «Крихка душа»** мама дівчинки, що хворіє на ламкість кісток, подає в суд на лікарів, які не повідомили під час вагітності про тяжкий діагноз майбутньої дитини, щоб поліпшити матеріальне становище родини. Хто винен у цій ситуації, а хто – жертва, – про це важко сказати. Кожен із читачів зробить власний висновок.

Життя людей з інвалідністю цікавить не лише письменників, а й кінорежисерів та продюсерів. У світ виходять фільми, що отримують безліч нагород, в тому числі – «Оскар», і стають класикою мистецтва. І багато з цих фільмів – екранізації літературних творів. Так, герой фільму «Форест Гамп» за книгою Вінстона Грума має деякі проблеми розумового розвитку, проте закінчив школу і університет, а ще – був свідком і учасником багатьох історичних подій, пов'язаних із історією США.

Українська література теж не оминала теми людей з інвалідністю. І не лише Дара Корній та Люко Дашвар. Всім відомий **Тарас Шевченко** писав у своїх творах, зокрема, про кобзарів – лірників і бандуристів, багато з яких були сліпими. Так, у поемі «Невольник» («Сліпий») розповідається про старого козака, його доньку Ярину і названого сина Степана, який потрапив у полон до турків і повернувся додому кобзарем, втративши зір. Ярина, за сюжетом твору, закохується у Степана і не відвертається від нього, коли дізнається про його сліпоту.

**Марія Матіос** – сучасна українська письменниця. Її найвідоміший роман «Солодка Даруся». Незважаючи на назву, життя головної героїні солодким не назвеш, вона мала серйозну проблему зі здоров'ям: навіть від думки про солодке у неї починається страшна мігрень. А ще вона не розмовляє, хоч і не німа.

Отже, ми з'ясували, що такі персонажі в літературі є і читачам вони потрібні. І вони допомагають. Кому? По-перше, своїм «колегам» по нещастю, які живуть у нашому, реальному світі. Вони, спостерігаючи позитивні приклади боротьби, перемог чи просто стоїцизму на тлі нездоланих проблем, не зневірюються і, разом з

героями, знаходять сенс у житті.

Не секрет, що стосунки в родині, де є люди з інвалідністю, бувають дуже складними. Але мама, бабуся чи інший родич, прочитавши, для прикладу, «Біле на чорному», все ж добре задумається над тим, чи варто віддавати хвору дитину до інтернату. Адже, навіть у ХХІ сторіччі спеціальні установи, де утримуються діти-сироти з інвалідністю, занадто далекі від ідеалу. А позитивні приклади героїв з інвалідністю суттєво додають віри та впевненості у часом недосконалій фізично, але все ж рідній людині. Книга може бути засобом реабілітації – як людини з інвалідністю, так і нашого з вами суспільства. Персонажі з інвалідністю можуть стати справжньою окрасою твору. Усе залежить від автора – чи вистачить йому таланту і тактовності, щоб відобразити у героях насамперед *людей*, а вже потім – *інвалідність*.

#### **Список використаних джерел:**

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009.
2. Світлана ПАТРА, журналіст Імідж-центру Університету «Україна».

**Чорноус Оксана,**

*к. пед. н., старший науковий співробітник відділу дидактики  
Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

## **ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ УМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ ТА ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ**

Становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності пов'язано з оволодінням ним контролю і оцінки, з умінням здійснювати їх самостійно, без допомоги і втручання вчителя. Уміння самоконтролю за результатами навчання та їх самооцінка – є одним з важливих загальнонавчальних умінь учнів та складовою регуляторного блоку їх загальнонавчальних компетентностей в умовах профільного навчання. Значну роль у підвищенні якості формування умінь самоконтролю та оцінки навчальних досягнень в умовах профільного навчання старшокласників відіграють мультимедійні технології.

Мультимедіа – це представлення об'єктів і процесів не традиційним текстовим описом, а з допомогою фото, відео, графіки, анімації, звуку, тобто у всіх відомих формах. Одна сторінка тексту

містить близько 2 Кбайт інформації. Викладач вимовляє цей текст приблизно протягом 1–2 хвилин. За ту ж хвилину повноекранне відео приносить близько 1,2 Гбайт інформації. Ось чому «краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Методика використання мультимедійних технологій у формуванні умінь самоконтролю та оцінки навчальних досягнень старшокласників в умовах профільного навчання передбачає: удосконалення системи управління навчанням на різних етапах, посилення мотивації навчання, поліпшення якості навчання і виховання, що підвищить інформаційну культуру учнів, підвищення рівня підготовки учнів в галузі сучасних інформаційних технологій, демонстрацію можливостей комп'ютера не лише як засобу для гри, а і самоконтролю та оцінки навчальних досягнень старшокласників. Дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання можна стисло визначити так: посилення мотивації навчання; активізація навчальної діяльності учнів та їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри і характеру допомоги та ін.); індивідуалізація процесу навчання та розширення меж самостійної діяльності, а саме: формування умінь самоконтролю та оцінки навчальних досягнень; урізноманітнення форм і типів подання інформації та навчальних завдань; створення навчального середовища, яке забезпечує «занурення» учня у певні соціальні та виробничі ситуації; забезпечення негайного зворотного зв'язку, можливість рефлексії та ін. Дидактичні можливості мультимедійних технологій сприяють формуванню умінь самоконтролю та оцінки навчальних досягнень що допомагає вирішити наступні дидактичні завдання: засвоїти базові знання з предмета, систематизувати засвоєні знання, сформувати навички самоконтролю та оцінки навчальних досягнень, сформувати мотивацію до навчання в цілому в умовах профільного навчання зокрема, надати навчально-методичну допомогу старшокласникам у самостійній роботі над навчальним матеріалом. Використання мультимедійних технологій профільного навчання найбільш оптимально і ефективно відповідає триєдиній дидактичній меті уроку: освітній аспект – сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення; розвиваючий аспект – розвиток пізнавального інтересу в учнів, умінь узагальнювати, аналізувати та контролювати, порівнювати та оцінювати, активізація творчої діяльності учнів; виховний аспект – виховання наукового світогляду, вміння чітко

організувати та контролювати самостійну і групову роботу, виховання почуття товариства, взаємодопомоги.

Переваги, пов'язані із можливостями застосуванням мультимедійних технологій дозволяють підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих учнів за рахунок цілого ряду факторів: процес навчання охоплює всіх учнів, їх поведінка при цьому контролюється педагогом і однокласниками; самоконтроль старшокласників забезпечує функціонування внутрішнього зворотного зв'язку в процесі навчання, сприяє отриманню учнями інформації про повноту та якість вивчення програмного матеріалу, міцності сформованих умінь та навичок, складностях та недоліках що виникли та не викликає стресової реакції.

Мультимедійні програмні засоби володіють великими можливостями у відображенні інформації, значно відрізняються від звичних, і роблять безпосередній вплив на мотивацію учнів, швидкість сприйняття матеріалу і, таким чином, на ефективність формування самоконтролю та оцінки навчальних досягнень старшокласників в умовах профільного навчання. При використанні мультимедійних технологій в освітньому середовищі необхідно насамперед враховувати психофізіологічні закономірності сприйняття інформації з екрану комп'ютера, телевізора, проекційного екрану. Робота з візуальною інформацією, яка подається з екрана, має свої особливості, оскільки при тривалій роботі викликає стомлення, зниження гостроти зору. Особливо трудомісткою для людського зору є робота з текстами. Застосування дидактичних можливостей мультимедійних технологій у формуванні умінь самоконтролю та оцінки навчальних досягнень старшокласників в умовах профільного навчання передбачає необхідність ознайомлення з їх специфікою, особливостями структури, функцій, усталеними характеристиками. Дослідницька діяльність, самоконтроль та оцінка навчальних досягнень дозволяє учням увійти в культурний простір самовизначення: виявити схильності до ведення науково-дослідної діяльності; розвинути інтерес до пізнання світу, сутності процесів і явищ (науки, техніки, мистецтва, природи, суспільства тощо); розвинути вміння самостійно, творчо мислити та допомогти у виборі професії.

#### **Список використаних джерел**

1. *Дидактичні основи створення аудіовізуальних електронних засобів для середньої загальноосвітньої школи* : монографія / Волинський В. П., Черноус О. В., Якушина Т. В., Красовський О. С. Київ : Педагогічна думка, 2013. 320 с.

2. Трубачева С. Е., Трубачев С. І. Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу. *Педагогіка: традиції і інновації* : матер. IV Міжн. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 17-18 лют. 2017 р.). Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2017. Ч. II. С. 105–108.

3. Васьківська Г. О. Дидактичні умови реалізації інтерактивних технологій навчання у процесі формування у старшокласників системи знань про людину. *Молодь і ринок*. 2013. №1 (96). С. 18–22.

**Шеленкова Наталія,**  
*к. психол. н., доцент кафедри психології Уманського  
державного педагогічного університету імені Павла Тичини,  
Україна*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Впродовж останніх десятиліть в системі вітчизняної освіти складається особлива культура підтримки і допомоги дитині в навчально-виховному процесі – психолого-педагогічний супровід. Розробляються варіативні моделі супроводу, формується його інфраструктура, що представлена психолого-педагогічними та медико-соціальними центрами, шкільними службами супроводу, профорієнтаційними центрами, психолого-медико-педагогічними комісіями тощо [1].

Пріоритетною метою модернізації освіти є забезпечення високої якості освіти, яка не зводиться тільки до навчання учнів, набору знань і навичок, але пов'язується з вихованням та з такими категоріями як «соціальне благополуччя», «самореалізація», «захищеність». Відповідно, сфера відповідальності системи психолого-педагогічного супроводу не може бути обмежена лише завданнями щодо подолання труднощів у навчанні, але повинна включати в себе завдання забезпечення успішної соціалізації, збереження і зміцнення здоров'я, захисту прав дітей та підлітків [2].

Найважливішим завданням модернізації є забезпечення доступності якісної освіти, її індивідуалізація і диференціація, що передбачає:

– захист прав особистості учня, забезпечення його психологічної і фізичної безпеки, педагогічну підтримку та сприяння дитині в проблемних ситуаціях;

– кваліфіковану комплексну діагностику можливостей та здібностей дитини, починаючи з раннього віку;



– реалізацію програм подолання труднощів у навчанні, участь фахівців системи супроводу в розробці освітніх програм, адекватних можливостям і особливостям учнів;

– участь фахівців супроводу у психолого-педагогічній експертизі професійної діяльності педагогів освітніх закладів, освітніх програм і проектів, навчально-методичних посібників та інших засобів навчання;

– психологічну допомогу сім'ям дітей груп особливої уваги тощо.

Завдання формування самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості, здатної до успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці, визначає необхідність широкого використання в системі супроводу відповідних програм розвитку соціальних навичок, здатності до особистісного самовизначення і саморозвитку.

Подібні можливості відкриваються у зв'язку зі складним розрізненням навчальної та освітньої програм. У навчальній програмі акцент робиться на оволодіння знаннями, вміннями, навичками. В освітній програмі основна увага приділяється становленню, розвитку та вихованню особистості в комплексі її когнітивних, емоційних, мотиваційних характеристик. Таким чином, освітня програма на відміну від навчальної повинна виконувати не тільки освітню, але й діагностичну, прогностичну, корекційну функції, що припускає вивчення стартових можливостей і динаміки розвитку дитини в освітньому процесі і, отже, передбачає побудову системи психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу.

Підставою для проектування освітніх програм для будь-якого ступеня освіти є вікова нормативна модель розвитку дитини певного віку, у якій дається характеристика її розвитку у вигляді послідовності ситуацій і типів розвитку.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо зазначити, що інтенсивний розвиток теорії і практики психолого-педагогічного супроводу в останні роки пов'язаний з розширенням уявлень про цілі освіти, в число яких включені цілі розвитку, виховання, забезпечення фізичного, психічного, психологічного, морального і соціального здоров'я дітей.

При такому підході психолого-педагогічний супровід вже не може розглядатися як «сфера обслуговування», «сервісна служба», а виступає як невід'ємний елемент системи освіти, рівноправний

партнер структур і фахівців різного профілю у вирішенні завдань навчання, виховання і розвитку нового покоління.

#### Список використаних джерел

1. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огневюка, Світлани Сисоевої. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013.
2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 20.09.2019).

**Шуліх Пьотр (Szulich Piotr),**  
*doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii Wydziału  
Nauk Społecznych i Humanistycznych, Państwowa Wyższa Szkoła  
Zawodowa im. Prof. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska*

### **WNIOSKI Z BADAŃ INFANTYLIZACJI ENKULTURACJI W SPOŁECZEŃSTWIE KONSUMPCYJNYM**

Można stwierdzić, że kultura w koalicji z rynkiem stawia przed nami wyższe wymagania i obciążenia. To dotyczy przede wszystkim dzieci. Główną zasadą rynku jest, jak wiemy, maksymalizacja zysku i minimalizacja strat. W odniesieniu do kultury to zjawisko przybiera kształt infantylizacji kultury. Tzn. postępuje równoczesny proces dzieciinnienia dorosłych i adolescencja dzieci czyli antycypacja dorosłości, co nie jest równoznaczne z osiągnięciem przez dzieci dojrzałości emocjonalnej. Efekty tego procesu mogą być następujące:

1. Zacieśnia się granica pomiędzy podmiotami kultury – dzieci na skutek wymagań kulturowo-rynkowych stają się pseudo-dorośli, dorośli zaś dzieciennieją. Kultura konsumpcyjna w swojej dynamice chce ujednoczyć odbiorców, wówczas łatwiej jest sprzedać produkt, łatwiej osiągnąć zysk. Łatwiej też takimi odbiorcami manipulować „baśniową” reklamą.

2. Wartością centralną, kanoniczną kultury konsumpcyjnej staje się przyjemność. To odczucie przyjemności pozwala akceptować jednostce zgodę na konsumpcyjną kulturę. Przyjemność jest szkieletem tej kultury, która integruje w jeden system dalsze wartości: zabawę, młodość, sukces, samodzielność, indywidualność, kreatywność, wiedzę i konkurencję.

3. W przekazie kultury dla dzieci powyższe wartości są jednak zniekształcone. Zabawa w programach typu „Mam talent”, najczęściej dotyczy widowni a nie uczestników. Często sukces dla dziecka wiąże się z

imitacją i naśladowaniem gwiazd, celebrytów a jego samodzielność i indywidualizm (forma Mertonowskiego wycofania się z kultury konsumpcyjnej) prowadzi do osamotnienia bądź wykluczenia (ileż to dzieci jest wyśmiewane, gdy nie posiadają gadżetów elektronicznych). Z kolei wspólnotowość dla dziecka jest bardziej definiowana przez wspólną konsumpcję a nie relacje interpersonalne.

4. Dlatego kultura konsumpcyjna dla dzieci jest okrutna. M. Bogunia-Borowska mówi o paradoksach kulturowych infantylnej kultury konsumpcyjnej (M. Bogunia-Borowska) [1, s. 175-176]:

– paradoksie zabawy – dzieci w praktyce się nie bawią tylko rywalizują i walczą;

– paradoksie kreatywności – w miejsce spontanicznej kreatywności propaguje się imitację i naśladownictwo dorosłych (programy w których dzieci upodobniają się do dorosłych gwiazd: makijażem, ubiorem, sposobem bycia i dzięki temu osiągają sukces);

– paradoksie sprzecznych zachowań – reklamy kładą nacisk na to co przyjemne do spożycia (najwięcej reklam dla dzieci przedstawia artykuły spożywcze: batoniki, czekolady, cukierki, płatki, słodkie napoje, lody, a więc socjalizuje do konsumpcji produktów niezdrowych i tuczących) natomiast wzorce skierowane do dorosłych są inne (tu promowana jest zdrowa, nietuczająca żywność). Logika rynku jest zachowana: najpierw trzeba utuczyć aby potem kupować produkty odchudzające (w dzieciństwie przytyć, a wraz z dojrzałością się odchudzić).

5. Można zidentyfikować obszary życia społecznego gdzie infantylizacja kultury ujawnia się w sposób mniej lub bardziej zakamuflowany (M. Bogunia-Borowska) [1, s. 176-179]:

– polityka – kampanie wyborcze skierowane do dzieci – w 2004 roku zrobił tak W. Putin,

– prawo i przestępczość – obniżenie wieku odpowiedzialności za przestępstwo,

– seksualność i pedofilia – dorośli „dziecinnieją” a więc obawiają się poważnych związków i wierności, natomiast dzieci „dorośleją” stają się obiektem seksualnym,

– życie rodzinne – wzrasta liczba konkubinatów, zmniejsza liczba urodzin dzieci, a więc jak najmniej zobowiązań w życiu rodzinnym,

– kanony urody i chirurgia plastyczna – współczesny kanon piękna ma cechy dziecięcej twarzy,

– wzrost popularności produktów dla dzieci – płatki śniadaniowe na śniadanie, sok «Kubuś» obecny wszędzie, sukces animowanego filmu dla

doroŝtych «Shrek».

6. Tym wszystkim zjawiskom towarzyszy infanrylna mentalnoŝć konsumpcyjna. Wskaźnikami tej mentalnoŝci w naszym ŝyciu moŝe być: *zabawa, reagowanie pod wpływym impulsu, niestabilnoŝć emocjonalna (przechodzenie z jednych stanów w drugie w bardzo krótkim czasie), nieodpowiedzialnoŝć, brak długotrwałych relacji międzyludzkich, krótkoterminowoŝć, zmiennoŝć, płynnoŝć, koncentracja na własnych potrzebach, przekraczanie granic i róŝnych zakazów (dzieciom zawsze zezwala się na więcej)* (M. Bogunia-Borowska) [1, s. 159].

Współczesna enkulturacja dzieci i doroŝtych daje moŝliwoŝć instytucjonalizacji nieodpowiedzialnoŝci konsumpcyjnej, co moŝe skutkować anomią społeczną. Struktury społecznego nabywania kultury i znaczeń, dostarczyciele kompetencji kulturowych stają się dysfunkcjonalne, gdy przedkładają wartoŝci ŝrodki na wartoŝci cele - gdy przyjemnoŝć i zabawa stają się celem, sprawą o które naleŝy zabiegać. Spirala konsumpcjonizmu jest zjawiskiem nie domykającym się raz na zawsze, nie moŝna zaspokoić tego co układa się w spiralę, tym bardziej gdy zaczyna się ona juŝ w dzieciństwie.

#### **Spis literatury:**

1. Bogunia-Borowska M., *Dziecko w kulturze konsumpcyjnej – infanrylizacja kultury jako konsekwencja narodzin podmiotu rynkowego*, w: *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*, A. Jawłowska, M. Kempny (red.), Warszawa 2005.

**Якимчук Борис,**

*к. психол. н., доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

**Якимчук Ірина,**

*к. психол. н., доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Стратегічні завдання реформування системи освіти на основі прогресивних концепцій діяльності сучасної школи зумовлюють внесення глибоких коректив у процес формування професійних цінностей вчителя початкової школи. У цьому контексті професійні цінності вчителя є важливим чинником підготовки й професійного становлення майбутнього вчителя. Багатогранність професійних цінностей у структурі особистості дає змогу досліджувати їх у світоглядному, мисленнєвому та діяльнісному аспектах. Перед науковцями важливим завданням постає визначення індикаторних характеристик, які фіксують професійні цінності вчителя початкової школи, що виявляються у професійній діяльності і забезпечують сумлінне ставлення до майбутньої професійної діяльності, спонукають людину до творчого пошуку, вдосконалюють у свідомості студента умовну модель майбутньої фахової діяльності, що слугуватиме орієнтиром у професійному саморозвитку. Так, психолого-педагогічними характеристиками професії вчителя початкової школи є особистісні цінності, які умовно можна поділити на три основні групи: емоційні, мотиваційні, інтелектуальні.

Чітко виражена спрямованість на загальнолюдські цінності створює передумови для формування професійно значущих якостей. Так, професійними якостями вчителя початкової школи є: цілеспрямованість, принциповість, самостійність, ініціативність, стійкість, організованість, витримка тощо. Вони слугують важливою передумовою успішного становлення майбутнього вчителя, формування у нього позитивних мотивів, що також визначають ставлення до майбутньої діяльності.

Н. Кузьміна визначає основні компоненти професійної спрямованості особистості вчителя, серед яких варто виокремити:

- усвідомлення суспільної значущості професії вчителя (когнітивний компонент);

- задоволеність обраною педагогічною професією, мотивація професійної діяльності (емоційний компонент);

- усвідомлення й самооцінка майбутніми вчителями педагогічних здібностей, їхнє ставлення до труднощів у професійній діяльності (дійовий компонент) [1].

Діяльність учителя може відбуватись на репродуктивному (мінімальному), адаптивному (низькому), локально-моделювальному (середньому) та системно-моделювальному (вищому) рівнях. Відповідно до них можемо виділити такі етапи розвитку педагогічного професіоналізму вчителя, як:

- володіння основами професії, успішне застосування відомих прийомів діяльності на практиці (вчитель-професіонал);

- застосування у педагогічній практиці разом з апробованими засобами нових оригінальних підходів до розв'язання завдань, а також їх успішна реалізація у власній діяльності (вчитель-новатор);

- уміння вчителя не лише пропонувати нові ідеї, застосовувати їх у професійній діяльності, але й науково обґрунтовано оцінювати їх ефективність і можливість передачі іншим (вчитель-дослідник).

Аналіз ряду досліджень щодо визначення шляхів професійного становлення вчителя початкової школи дозволив виокремити у студентської молоді спрямованість на пізнавальну, перетворювальну, комунікативну, оцінювальну та дослідницьку діяльність [2; 3].

Професійне становлення майбутнього фахівця передбачає розв'язання двох пріоритетних завдань: психологічного та педагогічного. Шляхом психологічного аспекту здійснюється формування тих цінностей, що визначають позитивне ставлення до професійної діяльності, які, виконуючи мотиваційну функцію, є інтелектуальними, емоційними та іншими явищами. До них можна віднести: гуманізм, комунікабельність, толерантність, емоційність, професіоналізм, людяність, взаєморозуміння тощо. До основних професійних цінностей, що визначають становлення фахівця, важливо віднести цінності, які пов'язані з усвідомленням об'єктивної потреби та спеціальної значущості для суспільства професії вчителя початкової школи.

Педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи має передбачати набуття теоретичних професійних знань і формування практичних умінь та навичок професійної

компетентності, пов'язаних між собою.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійні цінності (як складні утворення) відображають різні форми та взаємодії суспільного й індивідуального в особистості майбутнього вчителя початкової школи. Вони формуються під впливом об'єктивної дійсності, шляхом оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками. На цій підставі суб'єкт (учитель початкової школи) реалізує засвоєні професійні цінності, порівнюючи їх з власними переконаннями, потребами та інтересами. Психологічний і педагогічний аспекти підготовки майбутнього фахівця формують у структурі особистості професійні ціннісні орієнтації, а також цінності, що є вихідним чинником особистісного та професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кузьмина Н. В. Методы для анализа деятельности педагогов: Метод. Рекомендации. Изд-во ЛГУ, 1970. 116 с.
2. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія. Київський міський педагогічний ун-т ім. Б. Д. Грінченка. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. 434 с.
3. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія. Київ: «Преса України», 2003. 319 с.

***Жодна частина цих публікацій не може бути відтворена  
в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без  
попередньої згоди з авторами***

*Редакційна колегія журналу залишає за собою право виправляти  
матеріали авторів відповідно до вимог друку, опублікованих  
в інформаційному листі*

*Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідність за  
достовірність наведених фактів, цитат, статистичних даних,  
власних імен та інших відомостей.*



**Збірник матеріалів  
П'ятої Міжнародної  
науково-практичної конференції  
(10–11 жовтня 2019 року)**

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО  
СЕРЕДОВИЩА:  
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

***ВІСНИК ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-  
ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ПСИХОДИДАКТИКИ  
ІМЕНІ ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО***

Підписано до друку 15.10.2019 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 15,81

Тираж 100 прим. Замовлення № 2665

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com