

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ ДИДАКТИКИ
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
ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ЛАБОРАТОРІЯ ПСИХОДИДАКТИКИ
ІМЕНІ Я. А. КОМЕНСЬКОГО
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)

***ВІСНИК ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-
ДОСЛІДНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ДИДАКТИКИ
ІМЕНІ ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО***

Випуск 2 (21)

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ
ПСИХОДИДАКТИКИ: ФІЛОСОФСЬКІ,
ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Матеріали Четвертої Міжнародної науково-практичної конференції
(м. Умань, 21–22 травня 2020 року)

Умань
2020

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР ТА ВІДПОВІДАЛЬНА ЗА ЗБІРНИК:

Осадченко Інна, д-р. пед. наук., професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Васьківська Галина, д-р. пед. наук, проф., зав. відділом дидактики Інституту педагогіки НАПН України;

Велскоп Войцех, д-р. соціолог. наук, проректор з організації навчання та якості освіти Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в Лодзі;

Демченко Ірина, д-р. пед. наук, проф., декан факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Івлева Надія, канд. пед. наук, доц. Казахського національного педагогічного університету імені Абая;

Коберник Олександр, д-р. пед. наук, проф., зав. кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Кочетова Наталія, канд. фіз.-мат. наук, декан факультету початкової освіти Самарського державного соціально-педагогічного університету;

Кравченко Оксана, д-р. пед. наук, проф., декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Лякішева Анна, д-р. пед. наук, проф. Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Максимук Лариса, канд. пед. наук, доц. кафедри іноземних мов Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна;

Сергейко Світлана, канд. пед. наук, доц., ректор ДЗ «Гродненський обласний інститут розвитку освіти»;

Тарантей Віктор, д-р. пед. наук, проф., зав. каф. педагогіки та соціальної роботи ДЗ «Гродненський державний університет імені Янки Купали»;

Тарантей Лариса, канд. пед. наук, доц., декан ДЗ «Гродненський обласний інститут розвитку освіти».

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Штефан Людмила, д-р. пед. наук, проф., завідувач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди;

Данилюк Оксана – канд. філол. наук, доц., зав. 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 вченою радою факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 13 від 18.05.2020 р.).*

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

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB №19704 – 9504P від 21.12.2012 р.

Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. В53 Вип. 2(21): Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали 4 Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 21–22 трав. 2020 р.) / МОН України, НАПН України, Ін-т педагогіки [та ін.]; [редкол.: Осадченко І. (голов. ред. та відп. за вип.), Васьківська Г., Велскоп В. [та ін.]. – Умань : Візаві, 2020. – 154 с.

До збірника увійшли матеріали Четвертої Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти». Основна тематика представлених доповідей відповідає напрямом роботи конференції: психодидактика та психопедагогіка: від історії та теорії – до практики (філософські, педагогічні, психологічні та соціальні аспекти); сучасні особливості навчання та виховання у закладах дошкільної, загальної середньої, вищої та післядипломної освіти на засадах традиційного, інклюзивного та інтегрованого підходів; порівняльний аналіз та ретроспектива психодидактичних (психопедагогічних) ідей; лінгводидактика та лінгвопсихологія: історичні та сучасні аспекти.

УДК 37.0(477:438)(06)

ЗМІСТ

<i>Авраменко Оксана.</i> Особливості адаптації дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти.....	7
<i>Андросова Анна.</i> Суть прокрастинації та способи протидії.....	11
<i>Бойченко Валентина.</i> Особливості формування готовності майбутніх учителів до полікультурного виховання (в контексті розвитку педагогічного мислення).....	12
<i>Будегай Вікторія.</i> Педагогічні ідеї Я. А. Коменського щодо особистості учителя у порівнянні з ідеями сучасних науковців (на прикладі праці Р. Бойца «Поради викладачам-початківцям»).....	15
<i>Васьківська Галина.</i> Психодидактичні особливості дистанційного навчання у сучасних кризових умовах.....	18
<i>Габінська Алла (Габинская Алла).</i> Гуманізація як стратегія і тактика отечественного образования.....	20
<i>Голуб Ніна.</i> Асоціативні методи в теорії й практиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.....	24
<i>Гупан Нестор.</i> Потенціал шкільної історії у розвитку критичного мислення учнів.....	27
<i>Дука Тетяна.</i> Дошкільна лінгводидактика: від минулого до сьогодення.....	30
<i>Дячук Павло; Перфільєва Людмила.</i> Теорії зарубіжних та українських учених про походження життя на землі, що вивчаються в курсі «Природознавство».....	35
<i>Жумаділаєва Айгерим (Жумадиллаєва Айгерим).</i> Проблемы и перспективы преподавания географии в школе на английском языке.....	39
<i>Журавко Тетяна.</i> Використання нетрадиційних технік та матеріалів для розвитку креативності учнів на заняттях гурткової роботи.....	41
<i>Івлєва Надія; Жетписбаєв Жулдиз (Ивлева Надежда. Жетписбаева Жулдыз).</i> Потенціал курсу географії в виборі майбутньої професії школярів.....	44
<i>Іщенко Людмила.</i> Творча індивідуальність як педагогічна категорія.....	47
<i>Карнаух Леся.</i> Особливості впливу батьків на процес формування почуття захищеності дошкільника у сучасній сім'ї.....	51
<i>Коберник Олександр.</i> Педагогічні та психологічні основи	

категорії «виховання».....	52
Кожем'якіна Ірина. Сучасний формат післядипломної освіти вчителя початкових класів.....	56
Кононець Наталія. Дидактичний потенціал хмарної платформи Zoom cloud meetings для проведення вебінарів та відеолекцій.....	60
Косянчук Сергій. Соціально спрямовані освітні ситуації як визначник у проєктуванні життєвих стратегій здобувачів профільної освіти.....	63
Котлова Людмила; Котловий Сергій. Чесність особистості в історичній педагогічній парадигмі.....	68
Кравчук Інна. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності...	73
Кравчук Неля. Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості як чинника професійної стійкості майбутнього психолога: стресостійкість та тайм-менеджмент.....	76
Кришмарел Вікторія. Основні підходи до роботи з візуальними джерелами через запитання.....	80
Малієнко Юлія. Теоретичні аспекти інтегрованого підходу до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання історії.....	87
Мельникова Ольга. Психолого-педагогічні чинники формування моральних установок сучасних дошкільників.....	90
Мороз Ірина. Формування медіаграмотності страшокласників засобами практикуму «Історія України в джерелах»	93
Мороз Петро. Особливості інтегрування медіаосвіти в практикум «Історія України в джерелах».....	95
Осадченко Інна. Загальні аспекти сутності поняття «академічна доброчесність»	98
Підлипняк Ірина. Підготовка педагогів дошкільної освіти крізь призму сьогодення.....	99
Пометун Олена. Розвиток критичного мислення і медіаграмотності учнів: потенціал і проблеми.....	105
Ремех Тетяна. Учнівські дебати за кордоном та в Україні: порівняльний аналіз.....	109
Рябошанка Ольга. Психолого-педагогічні особливості підготовки вчителів до гуманізації освітнього процесу.....	114
Сергійчук Олена; Багно Юлія; Хмельницька Олена; Ткаченко Лариса. Самостійна робота студентів як важлива складова освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.....	117

Соколова Світлана (Соколова Светлана). Естетика народної тряпичної кукли в розвитку художественно-творчих способностей у учасних начальних класов.....	122
Стеценко Надія. Особливості формування організаційної культури керівника освітнього закладу.....	131
Тодоровська Олена. Життєвий успіх, як критерій стресостійкості особистості психолога в сучасному суспільстві....	136
Трофайла Наталія. Сучасні дослідження в галузі лінгводидактики.....	139
Чутора Єлизавета (Чутора Єлизавета). Формирование національного самосознання у учасних учреждений общего среднего образования.....	143
Шелестова Людмила. Зміст навчання як чинник розвитку творчих здібностей учнів старшої школи.....	148

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

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У загальному розвитку людини період раннього дитинства відіграє важливу роль. Саме в ранньому віці закладається підґрунтя здоров'я та інтелекту дитини. Згідно з віковими періодизаціями психічного розвитку В. Мухіної раннім віком вважається період від одного до трьох років. Ефективність здійснення навчання й виховання дітей раннього віку батьками визначається їхніми індивідуальними особливостями й темпами розвитку. Натомість дошкільні педагоги часто відчують труднощі при організації педагогічного процесу в групах раннього віку. Це стосується адаптації дітей в умови ЗДО, планування роботи організації режимних процесів, самостійної діяльності, роботи з батьками.

Адаптація або пристосування організму до нових умов включає широкий спектр індивідуальних реакцій, які залежать від психофізіологічних та індивідуальних особливостей дитини, сімейних стосунків та низки життєвих обставин.

Для дитини раннього віку заклад дошкільної освіти – це новий, ще невідомий простір, нове оточення і нові стосунки; потрапивши сюди, дитина змушена до всього пристосовуватися. Для того, щоб сформувалися механізми саморегуляції, які дозволять малюку пристосуватися до нових умов, дитині потрібно відчувати себе захищеною.

У процесі адаптації дитини до умов ЗДО дослідники виокремлюють кілька основних етапів:

1. «Буря» – комплекс зовнішніх впливів спричиняє бурхливу реакцію та сильне напруження дитячого організму. Підвищується збудливість, тривожність, можуть зростати агресивність, заглиблення в себе, часто спостерігаються поганий сон, апетит, настрій. Тривалість цього етапу – від 2–3 днів до 1–2 місяців;

2. «*Буря затихає*» – період нестійкого стану, коли дитина шукає оптимальні варіанти реагування на впливи: намагається взаємодіяти з однолітками, стає більш активною, зацікавленою, врівноваженою. Тривалість від тижня до 2–3 місяців;

3. «*Штиль*» – період відносного пристосування до нових умов. Дитина починає засвоювати нову інформацію, встановлювати контакти, виявляти під час занять ініціативу. При цьому суттєво зменшується захворюваність, поліпшуються сон, апетит, настрій. Сприятливий період для розвитку всіх психічних процесів. Тривалість цього етапу – від 2–3 тижнів до 6 місяців.

Зазначені періоди адаптації проходять усі, хто прийшов у дитячий садок, але тривалість етапів у кожного інша. Дитина швидко й безболісно може адаптуватися до ДНЗ, а може надовго зупинитися на певному етапі.

Залежно від тривалості адаптаційного періоду та поведінки дитини можна виділити різні ступені адаптації дитини до ЗДО.

Легка (фізіологічна, природна) адаптація – поведінка дитини нормалізується протягом 10–15 днів. Дитина вливається в новий колектив безболісно, їй там комфортно, вона не влаштовує істерик, коли йде в дитячий садок. Такі діти, як правило, рідко хворіють, хоча в період адаптації «зриви» все ж таки можливі.

Середня адаптація – поведінка дитини нормалізується протягом 15–30 днів. Малюк худне, хворіє, але не важко, без ускладнень; більш-менш терпимо переносить «походи» в дитячий садок, може інколи недовго поплакати. Як правило, у цей час захворювань уникнути не вдається.

Важка патологічна адаптація – триває від 2 місяців і більше. У цей період у дитини спостерігаються погіршення апетиту, аж до повної відмови від їжі, порушення сну і сечовипускання, різкі перепади настрою, часті зриви й вередування. Крім того малюк дуже часто хворіє (хвороба нерідко пов'язана з небажанням дитини йти в дитячий садок). Такі діти в колективі відчують себе невпевнено, майже ні з ким не граються.

Причинами важкої адаптації до умов закладу дошкільної освіти можуть бути:

1. Несформованість позитивного ставлення на відвідування дошкільного закладу (буває, що діти взагалі нічого не знають про життя в дитячому садку, про те, що там на них чекає). Для того, щоб

негативні емоції не стали перешкодою для дитини в період адаптації, важливо сформувати в неї позитивне очікування щодо майбутніх змін. Досить часто батьки співчутливо ставляться до того, що малюк має йти у ЗДО. Унаслідок такого ставлення дитина починає страждати, капризувати, відмовляється відвідувати дошкільний заклад. Важливо зазначити, що період адаптації важкий не тільки для дитини, а й для вихователя, тому батьки мають позитивно налаштувати малюка на зустріч із вихователем.

2. Несформованість навичок самообслуговування. Інколи батьки, бажаючи заощадити час, поспішають нагодувати, одягнути малюка, сповільнюючи таким чином формування в дитини необхідних практичних умінь і навичок. Такі діти, потрапляючи до дитячого закладу, почувають себе безпорадними та самотніми – вони не можуть самостійно одягатися, користуватися туалетом.

3. Значних труднощів у період адаптації зазнають діти, які до відвідування дитячого садка мало спілкувалися з однолітками. У деяких випадках батьки свідомо обмежують спілкування своєї дитини з ровесниками. Унаслідок цього з'являється недовіра до інших, конфліктність, невміння попросити, невміння зачекати.

4. Відчуття дискомфорту, якщо режим удома і в садочку кардинально відмінний у часі та послідовності.

Отже, адаптація дітей до закладу дошкільної освіти завжди була й залишається найбільш складним періодом як для дитини та її батьків, так і для педагогів. Врахування специфіки адаптаційного періоду допоможе не лише знайти правильний підхід до дитини, а й закласти передумови для його успішної соціалізації в новому колективі. Адже характер пережитих емоційних станів у ранньому віці впливає на успіхи й невдачі в майбутньому, оскільки емоційна пам'ять фіксує позитивний чи негативний досвід у тих уявленнях, образах та цінностях, що визначають стосунки дитини зі світом.

Список використаних джерел:

1. Гураш Л. Хто допоможе малюкові. *Дошкільне виховання*. 1999. № 3. С. 5–7.
2. Гурковська Т. Проблеми раннього віку. *Дошкільне виховання*. 2001. № 12. С. 23.
3. Стреж Л. Сходинки до адаптації дітей раннього віку. Київ: Шк. світ, 2009. 128 с.

Андросова Анна,
студентка IV курсу 4 групи факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Науковий керівник: Осадченко Інна,
професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

СУТЬ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА СПОСОБИ ПРОТИДІЇ ЇЙ

У період карантину у людей з'явилося питання: чому вони не роблять того, що хотіли, коли в них на це не було часу? І це питання цілком логічне, адже в ситуації карантину та самоізоляції часу вдосталь. Проте відповідь на це питання вже наявна. Цей феномен пов'язаний з явищем прокрастинації.

Прокрастинація – це термін, яким заведено називати схильність людини, насамперед, виконувати незначні та приємніші завдання, а дійсно важливі та термінові справи відкладати на пізніший термін [3]. Цікаву теорію механізму цього явища описав Тім Урбан [4]. Він говорить про те, що у наших головах наявний «корманич» та «мавпочка», яка відволікає корманича весь час та змушує нас прокрастинувати. І зупинити цю «мавпочку» може лише паніка, що настає, коли терміни виконання роботи вичерпуються. Проте, коли термінів не виставлено, «мавпочка» не зупиняється і ми прокрастинуємо увесь час. Ця теорія дозволяє на простому прикладі зрозуміти процес прокрастинації та спосіб його обмеження.

Виділяють такі причини прокрастинації: справа здається нам складною чи нудною; ми не розуміємо ціль цієї справи та оцінюємо її як безперспективну; завдання не структуроване, тому нам важко розпочати виконання; нагорода за виконання не відчутна [2].

Також вчені висунули фізіологічну теорію прокрастинації. Так, причиною прокрастинації є недорозвиненість прифронтальної кори головного мозку. На фізіологічному рівні нами керують лімбічна система та периферична кора. Саме периферична кора відповідає за логічність, обдуманість та поступовість дій, але вона є досить молодим утворенням. Лімбічну систему називають центром задоволення, вона відповідає за наші інстинкти та емоції. При цьому,

ця система є сформованішою за прифронтальну, тому переважає у регулюванні поведінки [1].

Для того, щоб подолати проблему прокрастинації потрібно усунути її психологічні причини. Для цього потрібно навчитися реально оцінювати свої сили, планувати свою роботу та розбивати складну справу на легші. Також ми можемо виконувати нудну для нас справу у приємному мікрокліматі, зоні нашого комфорту. Наприклад, писати дисертацію біля озера, якщо нам подобається перебування біля нього. Також ми можемо самі зробити не вигідне для нас завдання вигідним, для цього самі призначимо собі винагороду [2].

Отже, прокрастинація – це феномен відкладання важливих справ без об'єктивних на те причин. Вона має психологічне та фізіологічне підґрунтя. Для усунення психологічних причин є розроблені різноманітні практичні поради, такі як: наділення роботи перспективою, набуття вміння планування роботи та зменшення негативних емоційних переживань щодо завдання.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в виявленні особливостей виникнення та перебігу процесу прокрастинації у представників різних вікових груп.

Список використаних джерел

1. Зарудный Т. Как не прокрастинировать и вовремя перезарядиться. URL: <https://www.niceandeasy.me/daily/prefrontal-cortex> (дата звернення: 12.04.2020)
2. Постильный В. 6 триггеров прокрастинации, и что с ними делать. URL: <https://brodude.ru/6-triggerov-prokrastinatsii-i-cto-s-nimi-delat/> (дата звернення: 13.04.2020)
3. Прокрастинація. URL: <https://termin.in.ua/prokrastynatsiia/> (дата звернення: 13.04.2020)
4. Urban T. Why Procrastinators Procrastinate. URL: <https://waitbutwhy.com/2013/10/why-procrastinators-procrastinate.html> (дата звернення: 10.04.2020).

Бойченко Валентина,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ (В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ)

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства супроводжується розширенням глобалізаційних процесів у політичній, економічній, соціальній сферах, що актуалізує проблему полікультурності (багатокультурності). Гуманітарна політика демократичної держави, зокрема в освіті, має враховувати ці світові тенденції, щоб адекватно реагувати на виклики часу та готувати власне суспільство до життя в глобальному світі.

Важливими для України сьогодні залишаються питання: «Яким має бути національне виховання в багатокультурному світі?». «Як готувати майбутніх учителів до полікультурного виховання учнів?»

Готовність до здійснення такої роботи лежить у площині компетентнісного підходу, що базується на здатності майбутніх учителів проводити полікультурне виховання, починаючи з початкової школи.

Метою має бути виховання людини демократичного світогляду й культури, що характеризується ціннісним ставленням до національних здобутків, з повагою ставиться до традицій інших народів та їхніх культур, прагне до толерантної взаємодії зі світовим співтовариством.

Проблему готовності до різних видів педагогічної діяльності досліджували: В. Бондар, А. Капська, О. Ярошенко О. Кучерявий, А. Линенко, С. Максименко та ін.

Вивчення проблем полікультурного виховання в системі освіти розглядали І. Антонюк, Н. Бордовська, А. Джуринський, З. Малькова, І. Лощенова, О. Петренко, Н. Якса та інші.

Учені М. Дьяченко і Л. Кандибович вважають готовність психологічною передумовою ефективності діяльності; цілеспрямованим вираженням особистості, яке включає її переконання, погляди, взаємовідносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості; знання, навички, уміння, установки; налаштованість на певну поведінку [2, с. 14].

Готовність до педагогічної діяльності майбутніх учителів формується в процесі професійної підготовки протягом навчання у ЗВО. Та проблема полягає в тому, що окремої цілеспрямованої підготовки студентів щодо полікультурного виховання школярів програмою не передбачено.

Суттєву роль у формуванні майбутнього вчителя відіграє його готовність до полікультурного виховання учнів.

Проблема полікультурного виховання особистості пройшла в своєму розвитку тривалий історичний шлях, збагачуючись на кожному щаблі суспільного поступу новими ідеями стосовно як його змісту, так і методів реалізації.

Поняття «полікультурне виховання», під яким розуміємо процес цілеспрямованого й планомірного формування та розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтуються на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу і людей у ньому і супроводжується сприйманням та осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ [1, с. 120].

Нами проаналізовано сучасний стан полікультурного виховання у початковій школі виявили середній та низький рівень полікультурної вихованості учнів. Результати діагностики засвідчили, що вчителі недостатньо усвідомлюють необхідність полікультурного виховання і не надають окремої уваги вирішенню цих проблем, що негативно позначається на полікультурній компетентності молодших школярів.

Також, нами було здійснено перевірку рівня готовності (високий, середній, початковий) до полікультурного виховання студентів факультету початкової освіти. Переважна більшість студентів знаходиться на середньому (приблизно 37 %) рівні, ще 26 % – на початковому рівні готовності до здійснення полікультурного виховання, чого безумовно недостатньо, щоб формувати в учнів полікультурну компетентність і лише 37 % майбутніх педагогів продемонстрували високий рівень готовності до здійснення полікультурного виховання учнів.

Нами виокремлено умови підвищення рівня готовності майбутніх учителів до полікультурного виховання учнів, до яких відносимо:

– добір засобів, форм і методів полікультурного виховання молодших школярів та перевірка їх ефективності у процес підготовки студентів;

— формування у майбутніх учителів позитивного ставлення до полікультурних проявів поведінки у поєднанні з практичним відпрацюванням відповідних умінь і навичок;

– дотримання основних принципів особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів;

Для формування готовності до полікультурного виховання учнів пропонуємо методи проблемного навчання, ігрові методи, методи інтерактивного навчання, метод проектів тощо. Формування означеної готовності здійснюється на основі особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

Готовність студентів до полікультурного виховання значно зростає, якщо майбутні педагоги усвідомлюватимуть її значення у системі професійної підготовки, виявлятимуть інтерес до полікультурного аспекту в навчанні. Цього можна досягти завдяки надання змісту занять полікультурного контексту, залучення студентів до активної громадсько-культурної діяльності тощо.

Список використаних джерел

1. Бойченко В. В. Полікультурне виховання учнів початкової школи: теорія і методика: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 192 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976. 176 с.

Будегай Вікторія,

магістрант I курсу факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Науковий керівник: Осадченко І. І.,

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

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Я. А. КОМЕНСЬКОГО ЩОДО ОСОБИСТОСТІ УЧИТЕЛЯ У ПОРІВНЯННІ З ІДЕЯМИ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ (НА ПРИКЛАДІ ПРАЦІ Р. БОЙЦА «ПОРАДИ ВИКЛАДАЧАМ-ПОЧАТКІВЦЯМ»)

Сучасне суспільство характеризується стрімким переходом на інформаційні системи, зокрема це стосується закладів освіти, в яких готують майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти. Новітня система навчання вимагає формування «учителя мрії». Проте, досі головне призначення майбутніх учителів закладів

загальної середньої освіти полягає в тому, аби бути наставником та взірцем для учнів сучасності, виховувати любов до оточуючих, людяність та жагу до знань. Все це можна простежити у роботах класика педагогічної науки Яна Амоса Коменського.

Аналіз вітчизняної науково-педагогічної літератури та інформаційно-аналітичних доповідей міжнародного рівня свідчить, що дослідження педагогічних ідей Я. Коменського стало предметом вивчення, як зарубіжних, так і низки українських науковців.

Проблему педагогічних ідей у своїх працях розглядають такі українські автори: С. Золотухіна, В. Лучкевич, О. Коберник, І. Осадченко, М. Ткачук, В. Федяєва та ін.

На основі теоретичного методу, нами було виокремлено схожість педагогічних ідей Я. А. Коменського та ідей сучасних науковців, зокрема Р. Бойца. Нами було визначено декілька ідей, що об'єднують праці вказаних науковців. Охарактеризуємо їх.

Принцип послідовності і систематичності пропонує майбутнім учителям використовувати у навчанні Я. Коменський [3, с. 26]. Першочергово це стосується того, як розподілити матеріал, не порушуючи його сенсу та послідовності, з чого починати і чим закінчувати, а також щодо взаємозв'язку вивченого і нового. Отож, автор пропонує надавати таке навчання, яке б велось послідовно і збалансовано.

Про збалансованість чимало писав Р. Бойц у своїх працях, а саме: пропонував уникати надмірного матеріалу. Він пропонує майбутнім початківцям показувати матеріал стисло та коротко, не використовуючи нічого зайвого. З часом, тренуючи наведену збалансованість, учитель зможе досягти гармонії у всьому [1, с. 251].

Перетинається ця ідея гармонії з думками чеського мислителя, на думку якого оволодіння дидактичними принципами і правилами сприятиме наведенню порядку в школі: тут було б менше шуму, одуру, марної праці, а більше дозвілля, радостей, ґрунтового успіху [1, с. 24].

Я. Коменський постійно закликає рахуватися із фізичними та духовними силами дітей. Основною його пропозицією є врахування вікових особливостей учнів. Він визначає за батьками та учителями право керувати дітьми. Проте, вважає необхідним обмежити ці права у двох напрямках:

- 1) надмірні вимоги і строгості;

2) потурання, надмірна поблажливість [1, с. 221].

Співзвучними є прописані поради Р. Бойца, що подає одне з правил як: «Дозвольте іншим робити якусь роботу». Він пропонує залучати учасників процесу, як співпрацівників. Тобто, давати можливість ділитись власними планами, варіантами написання, навіть допускати критику в бік учителя, проте ця критика має бути аргументованою [1, с. 293].

Отож, у результаті аналізу та порівняння наукових робіт Я. Коменського та сучасного науковця Р. Бойца можна стверджувати, що провідні педагогічні ідеї Я. Коменського закладені в основу багатьох документів та праць, що подають вимоги до сучасного учителя закладу загальної середньої освіти. Як бачимо, аналіз лише окремих наукових джерел педагогічної спадщини Я. Коменського у порівнянні з роботами сучасних науковців дає нам підстави стверджувати, що його освітні ідеї досі використовуються у підготовці майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти, хоч і є подані дещо по-іншому.

Перспективою подальших досліджень є вивчення методів підготовки учителя до роботи у закладі освіти, що побудовані на ідеях Я. А. Коменського.

Список використаних джерел

1. Бойц Р. Поради викладачам-початківцям: практ. посібник. Київ. 2005. 448 с.
2. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
3. *Історія педагогіки: курс лекцій*. Навчальний посібник. Київ, 2004. 171 с.
4. Коберник О., Осадченко І., Ткачук М. Сучасна інтерпретація психодидактичних ідей Я. А. Коменського. *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*. Tom V/2018. С. 13.
5. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори : у 3-х томах. – Т. 1: Велика дидактика / за ред. з біограф. нарисом і примітками проф. Красновського А. А. Київ: Рад. школа, 1940. 248 с.

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

ПСИХОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНИХ КРИЗОВИХ УМОВАХ

У сучасних кризових умовах гостро постало питання організації навчального процесу у закладах загальної середньої освіти. Таких викликів сучасна освіта ще не мала, тому і готових відповідей немає. Сьогоднішній карантин дав виклик усім: учителям, батькам, дітям, активній громадськості. Науковці, звісно, теж намагаються віднайти оптимальні шляхи розв'язання цієї проблеми.

Як спонукати учня до навчання поза класом, коли поруч немає вчителя, немає однокласників. Тобто зовнішні чинники не впливають. Не потрібно соромитися за незнання, немає конкуренції, бажання бути першим, стати кращим. Усе це працює у класі, колективі.

Так що важливіше сьогодні – вчитель, технології, зміст, технічні засоби? Як і у звичайному режимі, важливо – все. Однак, усе потребує значної корекції. Від учителя, наприклад, – вимагається значно більше докладати зусиль, від яких залежить мотивування учнів до навчання. А передусім це залежить від його настрою, бо зараз педагогічна діяльність перейшла в онлайн.

Мотивація є ключовим аспектом у процесі навчання, зокрема саме дистанційного навчання. Вчитель має знати, які справжні мотиви учня у навчанні. Залежно від мотивів здійснюється стимулювання. За розуміння вчителем таких мотивів уможливорюється ефективно використання відповідних стимулів. Постає гостро необхідність з'ясування того, до чого саме прагне учень, що він хоче у подальшому житті, які його уподобання саме на цей момент – момент свободи від обов'язкових уроків у стінах школи. Вчитель у режимі дистанційності не повинен критикувати, піддавати сумніву прагнення учня, якщо навіть воно здається нездійсненним. Необхідно використати мотиви учня для спонукання його до певних дій, які сукупно живитимуть бажання пізнавати світ, здобувати знання заради себе і свого майбутнього, а отже, й сприятимуть ефективності навчання.

Стимулювання учнів до навчання здійснюється за трьома критеріями: психологічний (ефективність процесу стимулювання

учнів підпорядковується потребам і мотивам навчальної діяльності, що спонукає до зміни мотивів); педагогічний (завдання вчителя викликати позитивні зміни в ставленні учнів до навчання, що відбувається за суб'єкт – суб'єктної взаємодії); соціальний (стимулювання має здійснюватися з огляду на позиціонування учня у майбутньому).

Дослідники стимулювання поділяють на моральне і матеріальне. Звичайно, вчитель може керуватися лише моральним стимулюванням. Часто для спонукання до навчання батьки застосовують матеріальне стимулювання. Подекуди це має певний ефект. Отже, послуговуючись визначенням М. Фіцули, зазначимо, що стимулювання – це методи, спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню школярів навчальною інформацією. До них належать методи формування пізнавальних інтересів та методи стимулювання обов'язку й відповідальності у навчанні [5, с.129–133].

Учитель, який прагне досягнення ефективного результату, спрямовує діяльність учнів у такий спосіб, щоб вони були активними, вмiли самостійно розв'язувати проблемні ситуації, креативно підходили до виконання поставлених завдань, до розв'язання різних задач, прагнули до взаємодії з учителем. Водночас, як зазначає Ю. Бабанський, дидактична взаємодія фактично відсутня, якщо немає активної діяльності самих учнів із засвоєння знань, якщо вчитель не створив мотивацію та не забезпечив організацію такої діяльності [1, с. 345].

В умовах дистанційного навчання збільшується потреба взаємодовіри між учителем і учнем, що залежить від тактовності, доброзичливості вчителя, поваги до гідності дитини, впевненості у потенційних можливостях учня. Тобто посилюється роль особистісно орієнтованого підходу. Формується особистість, яка має власний потенціал, виявляє суб'єктну активність, самостійність, ініціативу, свідомість та відповідальність щодо саморозвитку, культурного перетворення себе та соціуму [4].

Педагогічні умови змінилися. За дистанційності ініціюються додаткові соціально детерміновані процеси, що стосуються осмислення, переосмислення гуманістичних цінностей, вибудовування на їх основі іншої моральної картини діяльності, а отже, – й освітньої поведінки учнів у самоізоляції [3].

Зростає роль педагогічних технологій у процесі дистанційного навчання. Адже необхідно дібрати саме ті, які можливо застосувати в онлайн режимі. Це мають бути проблемно-пошукові завдання, виконання проектів, для перевірки вчитель має користуватися тестами, які він сам розробив відповідно до індивідуальних характеристик учня, тобто має здійснюватися диференційований підхід. Оскільки неможливість виконання певних завдань у період ізоляції учня від класу не сприяє актуалізації пізнавальної активності. Учень може уникати виконання непосильних завдань, що унеможливить засвоєння відповідного матеріалу.

Окрім мотивації і стимулювання учнів засобами рефлексійно-пізнавальної технології [2], за дистанційних обставин, доцільно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Симбіоз рефлексійно-пізнавальної та ІКТ стає і основним, і допоміжним засобом, виконуючи функції тренажера як для учня, так і для самого вчителя. За вмілого поєднання педагогом у дистанційному режимі психологічних, дидактичних, технологічних аспектів навчання учні замислюватимуться не тільки над важливістю програмових знань, а й над потребою самоаналізу і самооцінки своєї освітньої діяльності під час карантину.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К., Слостенин В. А., Сорокин Н. А. [и др.]. *Педагогика*. 2-е изд., доп. и перераб. / [под ред. Ю. К. Бабанского] Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
2. Васильківська Г. О. *Рефлексійно-пізнавальна технологія в умовах профільного навчання*: метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2019. 116 с.
3. Васильківська Г. О., Косянчук С. В. Риторичні уміння учнів старшої школи у контексті ціннісно-сміслової сфери. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 8. С. 14–19.
4. Мельник Н. Впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 13. С. 3–5.
5. Фіцула М. Н. *Педагогіка*. Київ: Академія, 2000. 354 с.

Габинская Алла,

к. филол. н., зав. каф. психолого-педагогического сопровождения образования ГУО «Гродненский областной институт развития образования», Беларусь

ГУМАНИЗАЦИЯ КАК СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цивилизация техногенного типа выявила необходимость внесения корректив в траекторию своего развития, в том числе в системе образования. Развитие системы образования в значительной степени определяется тем, какие мировоззренческие установки выступают ориентирами этого процесса. «Ценности образования всегда являются выражением существующего образа мира и ментальности, а идеал образованности, характерный для того или иного типа общества, – выражением культурного стереотипа», – справедливо отмечает Т. В. Сохраняева» [1, с. 49].

К сожалению, современная система образования не способствует формированию целостного мировоззрения. Ведь долгое время в общественном сознании критериями социальной эффективности образования было обретение определенных навыков, умений и знаний, соответственно выбранной специальности, и это вполне соответствовало установкам технократически ориентированной системы образования и ожиданиям общества индустриального типа. В такой ситуации незаслуженно был утрачен интерес к гуманитарной составляющей образовательного процесса.

Односторонняя ориентация на научно-технический прогресс, выступающий в качестве основополагающего критерия развития социума, вытеснила человека с его психофизиологическим миром и духовными потребностями на периферию общекультурной жизни. В современном обществе человек все чаще стал обезличиваться, терять свое Я. Учитывая сказанное, возникает необходимость пересмотра «технократической парадигмы» в образовании.

Современное образование в первую очередь, должно быть адаптировано к новым социокультурным особенностям и потребностям двадцать первого века. «В конце XX века, пишет Т. Н. Соснина, – проявился и «набрал скорость» феномен, суть которого состоит в катастрофическом запаздывании осмысления человечеством в целом и конкретным индивидуумом, в частности, последствий смены индустриального цивилизованного цикла постиндустриальным, информационным. Такого рода запаздывание с каждым годом становится все более опасным: с одной стороны, изменение роли высоких технологий может по времени совпасть с появлением возможных соперников человечества (кибернетических устройств и биороботов, то есть новой искусственной цивилизации),

с другой – нравственно-этические ориентиры человечества с ориентацией в сторону потребительских предпочтений, на получение прибыли любой ценой, вступили в жесткое противоречие с возможностями биосферы по их удовлетворению» [2, с. 148].

Центральной проблемой современного развития является поиск путей перехода от адаптативной модели к инновационной модели образования, когда содержание образования и образовательные технологии ориентированы не столько на формирования профессиональных качеств, сколько на подготовку человека, на его дальнюю перспективу при творческом социально активном отношении к жизни в глобализирующемся мире.

Важно и то, что образование без воспитания нравственности, гражданственности как важнейшей составляющей образовательного процесса также является неэффективным. Ведь развитие потенциала страны зависит от того, какой «человеческий материал» формируется в данном обществе.

С нашей точки зрения новая концепция образования призвана реализовать познавательные запросы личности, то есть стать личностно ориентированной. Философия образования в данном случае позволит соединить две исторически сложившиеся тенденции: природоориентированную, ориентирующуюся на раскрытии природных способностей и культуросообразную, формирующую под влиянием социокультурных факторов определенные свойства личности.

Личностно ориентированное образование предполагает формирование человека не только знающего, но и осознающего, понимающего. Коржавина Н. В. по этому поводу замечает: «Понимание как процедура порождения и постижения смысла непосредственно связана с мышлением, благодаря которому человек удовлетворяет свою потребность в познании. При этом субъект, познающий объект, имея потребность в познании, реализуя ее, может и не понимать смысла (например, изучаемого учебного материала) Понимание так же, как и познание в целом, направлено на объективную реальность, и является отражением чувственнопредметных характеристик мира. Но в отличие от познания в понимании отражаются и выражаются не всеобщие, а особенные и даже уникальные способы предметнопрактической связи человека и мира. Для образования процессы познания и понимания

представляют определенную ценность, связанную с полноценным и целостным развитием личности»» [3, с. 74].

Кроме того, вследствие дегуманизации современного образования, в последние годы происходит снижение его качества, так как образование стало ориентироваться на человека-фактора, человека-функцию, быстро достигающего определенных результатов в профессиональной сфере, но теряющего связь с гуманистическим смысловым контекстом его деятельности.

Не случайно, в настоящее время все чаще на международном уровне поднимаются вопросы по поводу безопасности образовательных национальных систем как основного фактора социально-культурного развития государства. «Роль и значение образования в системе национальной безопасности определяется и тем, что оно является средой и механизмом сохранения, воспроизводства национально-государственной идентичности общества», – отмечает А. Д. Арсенович [4, с. 36].

Отметим, что кризис идентичности, порожденный соотношением глобального и локального, испытывает современный белорусский человек. С одной стороны, он живет в мире повседневной глобальной массовой культуры, характеризующейся высокой степенью устойчивости и которая благодаря информационным технологиям и СМИ воспринимается более реальной, доступной. (Для человека предлагается некий усредненный вариант существования, создается единое ценностное поле, одни и те же понятия и представления о жизни и т. д.) А, с другой стороны, отечественная культура, не подкрепленная массовыми образцами, воспринимается отдельным индивидом как отчужденная, лишенная устойчивости.

В заключение отметим, что в современных условиях мы также должны четко представлять функции отечественного образования. В частности, в республике Беларусь, мы видим их следующим образом. Во-первых, образование погружает личность в социокультурное пространство, произведенное всеми предшествующими поколениями. С помощью процесса обучения и воспитания индивид постигает смысл социального бытия, приобщается к основам национальной культуры. Во-вторых, с помощью образования определяется задающий вектор развития общества. В-третьих, образование, являясь фактором социально-экономического прогресса, призвано по своим

качествам соответствовать уровню современного социально-экономического развития государства, но при этом учитывать экологические условия. В-четвертых, как неотъемлемая часть культуры, образование способствует становлению духовности – фундамента развития общества. Через культурно-воспитательную функцию образование оказывает влияние на духовную жизнь общества; способствует формированию общей культуры, которая в свою очередь является условием любой профессиональной подготовки, а также создает условия и предпосылки для самообразования, самовоспитания, социальной мобильности личности, ее участие в сохранении и передаче культурного достояние общества от поколения к поколению.

Список использованных источников:

1. Сохраняева Т. В. Ценности образования на фоне меняющегося образа человека. *Социально-гуманитарное знание*. 2002. № 6. С. 48–64.
2. Соснина Т. Н. Гуманитарная составляющая науки и образования: проблемы развития и взаимодействия. *Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета*. Гуманитарные науки. № 1. 2005. С. 147–154.
3. Коржавина Н. В. Проблема понимания в образовании. *Современные наукоемкие технологии*. 2006. № 7. С. 73–75.
4. Арсенович А. Д. Образование как фактор обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь: политико-правовой аспект. *Весці БДПУ*. Сер. 2, Паліталогія. 2018. № 1. С. 34–38.

Голуб Ніна,

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

АСОЦІАТИВНІ МЕТОДИ В ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Появу нових методів у дидактиці загалом і лінгводидактиці зокрема пояснюють прагненням зробити освітній процес більш ефективним, різноманітним, дієвим, функційним. Значну частину методів актуалізовано з огляду на психологізацію освіти.

Асоціативний метод досить поширений у багатьох галузях науки як такий, що гарантує якість дослідження. Зокрема в медицині його використовують з метою виявлення комплексів тамованих

бажань та емоцій, що містять елементи невдоволення, невдачі, фрустрації й вини.

Можливості кожного методу, особливо відносно нового, має визначати його «паспорт», що містить дефініцію, демонструє структуру методу (з переліком усіх прийомів його), прописує коефіцієнт корисної дії (перелік умінь, навичок, набуття яких він спроможний забезпечити), обґрунтовану доцільність використання в процесі вивчення конкретного шкільного предмета. Брак спеціальних наукових описів методів навчання призводить до неконтрольованої популяції їх і хаотичного використання в теорії й практиці навчання української мови.

Так, у методичній літературі натрапляємо на такий перелік «асоціативних методів»: асоціативний метод, метод асоціативного навчання, метод асоціативного дослідження, асоціативний ланцюжок, метод ґронування, асоціативний куш, біг асоціацій, асоціативний портрет, асоціативний пейзаж, асоціативна вправа, асоціативні малюнки, асоціативні ланцюжки, асоціативні диктанти, асоціативні схеми, асоціативні проекти, асоціативний ряд подібностей тощо. Одиниці цього переліку номіновано в науковій і методичній літературі різноманітно: як окремі методи і як різновиди одного методу. Учителі, а подекуди й науковці плутаються в дидактичній номінації цього терміну, називаючи в межах однієї публікації методом, прийомом, стратегією, стратегіями розвитку критичного мислення, принципом і навіть технологією.

Аналіз наукової літератури дав змогу виявити чергову лакуну: ґрунтовного опису (паспортування) згаданих вище методів немає, тому важко дошукатися суттєвої різниці між «ґроном» і «кущем», «малюнком» і «портретом», «ланцюжком» і «схемою» тощо. Із усього переліку лиш один – «асоціативні вправи» є в словнику-довіднику з лінгводидактики [2, с. 19] і чотири (метод асоціативний, асоціативний куш, асоціативний пейзаж, асоціативний портрет, метод асоціативного дослідження) у словнику-довіднику «Методи навчання української мови в загальноосвітній школі» [1, с. 19–22].

Асоціативні вправи, за «Словником-довідником з української лінгводидактики», – це «вправи, що передбачають виконання завдань на основі встановлення зв'язків між мовними явищами, реаліями, мовними одиницями», вони «тренують уяву школярів, спрямовані на розвиток творчих здібностей» [2, с. 19].

Асоціативний метод потрактовано як «спосіб навчальної взаємодії вчителя та учнів, що ґрунтується на встановленні асоціативних зв'язків між словами (висловами)» [1, с. 19].

Презентовані орієнтовні моделі асоціативного методу і його різновидів (ґрунування (складання асоціативних кущів), асоціативний портрет, асоціативний пейзаж, асоціативне дослідження) засвідчують подібність їх [1, с. 20–22].

Вибірковий аналіз конспектів уроків і статей учителів дав змогу виявити типовий механізм дії цього методу (Визначаю тему одним словом, а учні згадують усе, що виникає пам'яті стосовно цього слова) і загальне уявлення про переваги методу (Кожна дитина може висловити власну думку).

Підтвердження або спростування потребують висловлені апріорі твердження, як-от: «цей метод універсальний на всіх етапах уроку», «доцільно використовувати на проблемному уроці або на етапі актуалізації опорних знань».

Межі цієї публікації завузькі для детального опису методу, тому звернемо увагу на суперечності, яких потрібно уникнути, щоб ця дидактична одиниця була належно номінована й придатна для ефективного використання.

Суть методу визначають слова, що формують його семантичне поле, а саме: асоціат («слово, що виникло в свідомості людини у відповідь на пред'явлену лексичну одиницю») й асоціація («зв'язок, що виникає за певних обставин між двома й більше психічними утворюваннями (відчуттями, сприйняттями, ідеями тощо)») [3, с. 36].

Схиляємося до думки, що в цьому переліку має бути основний, об'єднувальний метод і різновиди його. Таким нам видається не асоціативний метод, а асоціативна вправа. Наявні в психології класифікації асоціацій (за подібністю, за близькістю в часі й просторі, за ознакою, за контрастом, причинно-наслідкові тощо) можуть слугувати ознакою для виділення типів асоціативних вправ. Про асоціативний метод варто говорити у сфері наукових досліджень.

Психологи (Бен А., Рібо Г.) вбачають асоціації важливими для розвитку уяви й накопичення корисних звичок, певного суб'єктного досвіду.

Поза сумнівом, це цікавий і корисний вид вправ, що розвиває передусім асоціативне мислення, завданнями якого вчені вважають

створення нових оригінальних ідей, розвиток уяви і фантазії, пошук смислових зв'язків тощо.

У результаті спостережень відеоуроків доходимо висновків, що метод має великі перспективи, оскільки він спрямований на розвиток уяви учнів, полегшує запам'ятовування слів, забезпечує накопичення певного суб'єктного досвіду на рівні уяви, відчуттів, відкриття нових смислових зв'язків, навчає учнів активно користуватися життєвим досвідом, уникати стереотипного мислення, продукувати нові ідеї, допомагає вбачати й знаходити знання в буденних речах, розширювати межі пізнання світу. Висновки дають підстави вважати перспективним дослідження особливостей методу з метою «паспортування» його й ефективного застосування в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Кучерук О. В. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: Словник-довідник. Житомир: Рута. 2010. 186 с.
2. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М.І.Пентилюк. Київ: Ленвіт. 2015. 320 с.
3. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель. 2008. 746 с.
4. Ribo T. Tvorcheskoe voobrazhenie. SPb. Тип. Ju.N.Jerlih, 1901. 327 s.

Гупан Нестор,

д. пед. н., проф., головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН, Україна

ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРІЇ У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Визначення у Концепції Нової української школи критичного мислення як наскрізного уміння [1] не завжди сприяє пошукам відповідних практичних шляхів його розвитку на уроках з різних предметів. Часто педагоги уявляють його собі як універсальну технологію, яку можна легко застосувати у навчання будь-якій галузі знань, потрібно тільки знайти універсальний опис складників технології.

Проте це так! Потенціал і можливості кожного зі шкільних предметів у розвитку критичного мислення учнів треба визначати

залежно від специфіки змісту основ тієї чи іншої науки. Проте у педагогічній теорії, конкретних предметно-методичних системах, а відповідно і у педагогічній практиці вкрай мало подібних ідей або конкретних розробок і рекомендацій. У практиці підготовки вчителів цим питанням приділяється дуже мало уваги. Як результат в умовах сьогодення лише невелика кількість вчителів зважають на необхідність щоденної роботи з розвитку критичного мислення (за нашими дослідженнями не більше 20 %), почуваються впевнено у запровадженні технології розвитку критичного мислення на власних уроках. Не сприяють розв'язанню цієї проблеми і навчальні програми та підручники, зокрема навіть й ті, що опубліковані в останні роки.

Це повною мірою стосується і такого предмета як історія. Питання розвитку критичного мислення у навчанні історії досліджуються у працях зарубіжних та вітчизняних вчених, які висвітлюють різні сторони проблеми: від загального розрізнення понять критичного мислення і історичного ревізіонізму до конкретних авторських технологій опрацювання тексту історичного дослідження й первинного історичного джерела. У деяких дослідників цього питання знаходимо спроби побудувати систему навчання умінь критично мислити на окремому історичному курсі, охарактеризувати стратегії розвитку критичного мислення у навчанні історії учнів старшої школи і роль підручника у цьому процесі, висвітлити роль проблемних завдань як інструмента розвитку критичного мислення учнів на уроках історії та ін. Однак у публікаціях і дослідженнях не розглядаються спеціальні можливості й величезний потенціал історії як предмета у розвитку критичного мислення учнів.

Цілком очевидно, що висвітлення потенціалу історії як навчального предмета в розвитку критичного мислення (у зв'язку з конкретними методами й прийомами організації роботи учнів, котрі сприяють його реалізації в навчанні) є дуже актуальним.

Спробуємо проілюструвати це на прикладі історії. Мислення людини може бути вдосконалено, покращено шляхом опанування і системного запровадження певної кількості ефективних мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, оцінки, прогнозування, інтерпретування тощо) та дотримання критеріїв мислення. Переходячи до розгляду потенціалу історії у розвитку названих мисленнєвих операцій, згадаємо, що історія – це наука, яка вивчає минуле суспільства як

процес і результат діяльності окремих людей та груп. Базовими, основними категоріями *історичної науки* є: історичний *факт* (подія, явище, процес, що мали місце у минулому людства), а також історичний *час* й історичний *простір*. Ключовим є поняття історичного *джерела*, під яким розуміються різнопланові свідчення, що містять інформацію про явища й процеси суспільного життя в минулому. Особливістю історії як науки є її суб'єктивність, бо часова віддаленість і відсутність достатньої кількості фактів і достовірних джерел інформації допускають, а й іноді вимагають сучасної інтерпретації та оцінки. У навчальному матеріалі шкільних історичних курсів інтерпретації дослідників історії доповнюються інтерпретаціями авторів навчальних програм і підручників, що збільшує необ'єктивність викладу.

Водночас дослідження подій минулого, навіть враховуючи зазначену небезпеку, є необхідним для кожної людини, бо навчає оцінок сучасності й прогнозування майбутнього, а також дозволяє розвинути такі уміння критичного мислення як: *аналізувати передумови і причини, зв'язок подій та явищ; аналізувати контекст події (хто, що, коли, як, навіщо, де); оцінювати події та пропонувати їх власну інтерпретацію; проводити паралелі з теперішнім часом; систематизувати історичну інформацію, висувати гіпотези та оцінки альтернатив історичного розвитку; обґрунтовувати власну позицію і приймати свідомі рішення.*

Безумовно на уроках історії можна плідно розвивати й уміння критично працювати з інформацією на основі історичних джерел, зокрема уміння: *постановки запитань; ефективного пошуку інформації; знаходження і опрацювання первинних (аутентичних) та вторинних джерел, їх розрізнення й оцінки; факт-чекінгу (знаходження і перевірки достовірності фактів); розрізнення фактів від думок та суджень; аналізу й оцінки фото, лого, символів, постерів, інфографіки, інших візуальних зображень.*

Такі міркування створюють підстави для розробки клокретно / методики навчання історії, орієнтованої на поступове поетапне, але системне формування в учнів визначених умінь. Це дозволить вчителю у співпраці з іншими вчителями-предметниками дійсно розвивати критичне мислення як наскрізне уміння та основу для досягнення компетентнісно орієнтованих результатів освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2017. с. 9. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>,
2. Пометун О., Гупан Н. Розвиваймо критичне мислення як наскрізне уміння у навчанні історії. № 27 (2019). с. 67–92.

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

ДОШКІЛЬНА ЛІНГВОДИДАКТИКА: ВІД МИНУЛОГО ДО СЬОГОДЕННЯ

Ознакою будь-якої держави та її нації є рідна мова. Рівень розвитку рідної мови відображує рівень культури та духовного розвитку нації. Вивчення рідної мови, рідного слова розпочинається з раннього дитинства в сім'ї, серед рідних і близьких людей, а вдосконалення її відбувається у освітніх закладах та триває впродовж усього життя.

Отже, рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей у дошкільному закладі. Оволодіння нею як засобом пізнання і способом людського спілкування є найвагомим досягненням дошкільного дитинства. Адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік (до 6–7 років) є найсприятливішим для цього. До 4,5 р. дитина засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми (О. Гвоздєв), до 5 р. – звукову систему мови та усвідомлює звуковий склад слова (Д. Ельконін), оволодіває монологічним мовленням (С. Рубінштейн). Якщо дитина з певних причин ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування у дошкільні роки, це негативно позначається на її подальшому і розумовому, і мовному розвитку [1].

Метою опанування рідною мовою в дошкільному віці є засвоєння літературних норм, культури мовлення і культури спілкування рідною мовою.

Культура мовлення – це вміння правильно говорити (й писати), добирати мовно виражальні засоби відповідно до мети та ситуації

спілкування, це система вимог щодо вживання мови в мовленнєвій діяльності [1]. Культура рідної мови має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення. Культура мови виявляється у правильності, нормативності, адекватності, логічності, різноманітності, естетичності, чистоті та доречності. Вихователі дошкільних закладів покликані розвивати усне мовлення дітей, навчити їх рідної мови, формувати культуру мовленнєвого спілкування.

Ефективність роботи з розвитку мовлення значною мірою залежить від вдало розробленої системи педагогічного впливу, педагогічних умінь і навичок вихователя, його мовлення як взірця для дітей.

Дошкільна лінгводидактика як галузь, що вивчає загальні закономірності навчання дітей будь-якої мови, має свою історію становлення і розвитку, яка потребує спеціального дослідження.

Термін «лінгводидактика» ввів у науковий обіг у 1969 р. російський мовознавець М. Шанський для позначення нових напрямів і підходів, що сформувались у викладанні та вивченні мов унаслідок інтеграції двох наук – лінгвістики й дидактики. При цьому методика навчання мови і лінгводидактика не ототожнювалися М. Шанським, оскільки вони співвідносяться між собою як окреме й загальне. До того ж лінгводидактика – це теорія навчання мов, яка складається з трьох рівнів: загальної, конкретної та часткової лінгводидактики [1].

Неоцінений внесок у розвиток методики розвитку мови зробив К. Д. Ушинський – засновник методики початкового навчання дітей рідної мови. У 1861 р. у статті «Рідне слово» висловив свої думки і погляди на рідну мову, окреслив проблему виховання дитини через рідне слово. На його думку, з перших днів життя дитину потрібно вводити у чудовий світ рідної мови. «Мова, краща, ніколи не в'януча і знову вічно розквітаюча квітка всього духовного життя народу», – зазначає К. Ушинський [4].

Розкриваючи значення рідної мови, науковець виокремлює в ній насамперед народність. Він вважає, що мова кожного народу створена самим народом, а не кимось іншим. Із мови народу

народжується і поет, і музикант, і художник. Саме тому великий педагог закликав любити і ніколи не забувати рідну мову. В мові «одухотворюється весь народ, вся його батьківщина, вся історія духовного життя народу» [4].

В мові науковець вбачав найтісніший живий зв'язок між минулими, сучасними і прийдешніми поколіннями. Одне покоління змінюється іншим, а результати їхнього життя залишаються в мові та передаються спадкоємцям. «Поки жива мова, – наголошує він у своїй статті, – живий і народ! Усе заберіть у народу, він усе може повернути, а заберіть мову – і він вже ніколи не зможе її повернути, навіть нову Батьківщину може створити народ, але нову мову – ніколи!» [5].

За К. Ушинським, рідна мова пояснює дитині природу, докільля так зрозуміло та влучно, як не зміг би пояснити жодний природодослідник, знайомить з історією народу так, як не зміг би познайомити жодний історик, розкриває такі філософські поняття, які не зможе розкрити жодний філософ.

У системі навчання дітей рідної мови, розробленій К. Ушинським, значне місце відводиться наочному навчанню. «Дитина мислить формами, фарбами, звуками», – писав автор і радив поєднувати початкове навчання дітей рідної мови з наочністю.

Особливого значення у розвитку мовлення дітей К. Ушинський надавав усній народній творчості, зокрема казкам, загадкам, прислів'ям, скоромовкам. Саме вони допомагають розвинути чуття рідної мови. Усна народна творчість, особливо прислів'я, на думку вченого, впливають на дитину як формою, так і своїм змістом.

Мовлення, яке діти переймають від дорослих, не завжди буває бездоганним: «багате в одному відношенні, воно буває іноді надзвичайно убоге в іншому, буває, що воно рясніє неправильностями, недомовками, провінціалізмами... Звідси випливає для наставника обов'язок поправляти і поповнювати словниковий запас дитини, відповідно до вимог її рідної мови» [4].

Вчення педагога про значення рідної мови в житті народу, країни, дитини є центральною концептуальною тезою усієї педагогічної системи К. Ушинського, яка не втратила своєї актуальності й нині.

Любов до рідної мови пронизує усі педагогічні праці В. Сухомлинського. Рідна мова, за його словами, – це безцінне

духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру й традиції. Любов до Батьківщини неможлива без любові до рідного слова: «Тільки той може осягнути своїм розумом і серцем красу, велич і могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини...» [2].

Звідси випливає перше й головне завдання у вихованні зростаючого покоління – прищепити з раннього дитинства любов до рідної мови, щоб рідне слово жило й грало усіма барвами й відтінками в душі молодої людини, говорило їй про віковічні багатства народу, про красу «рідної землі, про народні ідеали й прагнення».

У системі виховання шестирічок В. О. Сухомлинським особлива увага зверталася на інтелектуальний і мовленнєвий розвиток майбутніх першокласників. Він підкреслював, що перш ніж давати знання, необхідно навчити думати, сприймати, спостерігати. На його думку, виховання розуму не можна ототожнювати з освітою. Цей процес значно глибший, різнобічніший, ніж просте накопичення знань. Тому на перший план у роботі з шестирічками В. О. Сухомлинський ставив завдання розвитку мисленнєвих здібностей і мовлення. Оскільки саме в дошкільному віці розпочинається спеціальна спрямованість виховання і навчання на розумовий розвиток, найважливішими завданнями занять з дошкільниками вчений визначав необхідність пробудити в них допитливість, інтелектуальні інтереси та розвиток мовлення [2].

Мовленнєва підготовка дітей у «Школі під блакитним небом» передбачала збагачення словника дітей емоційно забарвленою лексикою, формування зв'язного мовлення, оволодіння значенням слова і граматичною будовою мови, навчання словесної творчості, оволодіння навичками читання і письма [3].

Провідними методами навчання мови в лінгводидактичній спадщині В. О. Сухомлинського можна визначити: подорожі до джерел думки і слова, уроки мислення, читання художніх творів, оповідання педагога, прийоми роботи з казкою, а саме: читання, оповідання, переказування, інсценування казки; прийоми навчання дітей словесної творчості: зразок оповідання педагога, співтворчість

педагога і дітей, малювання казки перед її оповіданням, описування словами власних спостережень у природі тощо [2].

Аналіз і узагальнення праць ученого дає змогу стверджувати, що В. О. Сухомлинським створено чудову систему роботи з розвитку всіх сторін дитячого мовлення, пізнавальної активності і мислення, яка отримала теоретичне обґрунтування у працях ученого.

Нині лінгводидактика розглядається як педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови, що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки. Фундатором і засновником нового наукового напрямку української дошкільної лінгводидактики є А. М. Богуш.

На її думку, дошкільна лінгводидактика (методика навчання мови) – це педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови (рідної, іноземної), що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки.

Сучасна українська дошкільна лінгводидактика – це цілком сформована самостійна галузь педагогічної науки, яка ґрунтується на міцних наукових засадах, збагачена досвідом навчання дітей української мови, розвивається за загальними законами лінгводидактики і має особливості, що відрізняють її від шкільної (початкової, середньої і вищої ланки) лінгводидактики. Вона характеризується поліфункціональністю, що виявляється у різних напрямках її функціонування, нормативністю, що означає регламентованість провідних її положень, та варіативністю, що знаходить своє втілення у чинних програмних документах.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
2. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. *Укр. мова і література в школі*, 1965. № 5. С. 20.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори в 5-ти томах*. Київ: Радянська школа, 1977. Т 3. С. 32.
4. Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. Київ: Радянська школа. Т. 1. С. 269.

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*

ТЕОРІЇ ЗАРУБІЖНИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ ПРО ПОХОДЖЕННЯ ЖИТТЯ НА ЗЕМЛІ, ЩО ВИВЧАЮТЬСЯ В КУРСІ «ПРИРОДОЗНАВСТВО»

Існує безліч теорій походження життя на Землі, і вчені не впевнені в жодній з них. За однією із теорій, стадія еволюції планети, яка має назву біологічна, характеризується тим, що наявність вільного кисню в атмосфері біля двох мільярдів років тому дала можливість фотосинтезуючим організмам розвинути здатність використовувати світло як джерело енергії, і воду як донора електронів. Після того, як в атмосфері накопичився вільний кисень фотосинтезуючого походження, він почав взаємодіяти з ультрафіолетовим випромінюванням Сонця і утворив озоновий шар. Це дало можливість розвитку галуджень земних біологічних систем [1].

Однак уяви про час цього акту творіння, а також про можливість і характер біологічної еволюції для різних напрямків креаціонізму є суттєво відмінними. Одні напрямки визнають біологічну еволюцію, інші вважають її можливою тільки у вузьких межах або повністю заперечують. Вчені визнають дані сучасної науки про живих істот, інші наполягають на буквальному тлумаченні біблійної хронології або дотримуються компромісних поглядів.

Так теорія панспермії стверджує, що життя могло виникнути один або декілька разів в різний час в різних частинах галактики або Всесвіту. Для обґрунтування цієї теорії використовуються багаторазові появи НЛО, наскальні зображення предметів, схожих на ракети і «космонавтів», а також повідомлення про зустрічі з інопланетянами [2].

Радянські і американські дослідження в космосі дозволили зробити припущення, що при вивченні хімічного складу метеоритів і комет в них були виявлені різноманітні «попередники живого» – такі речовини як ціаногени, синильна кислота і органічні сполуки, що можливо зіграли роль «насіння», яке падало на первинну Землю.

Креаціонізм вважає, що життя виникло внаслідок акту творіння, здійсненого вищою силою. Міфологія багатьох народів світу, наприклад, персоніфікувала Землю як божество.

Представники християнського креаціонізму наполягають, що світ дійсно було створено протягом шести днів. Момент створення світу також вираховується через буквально тлумачення священних текстів (наприклад, у 1650 англійський архієпископ Джеймс Ашер підрахував, що Бог створив світ у жовтні 4004 р. до Р. Х.). Популярна також цифра 6 тисяч років, яка виводиться зі слів Апостола Петра. Інші методики підрахунків дають дещо інші цифри, але загалом проміжок часу від створення світу до сьогодення, описаний Біблією, не виходить за межі десяти тисяч років. Такі погляди називають креаціонізмом «молодої Землі», де людину було створено окремо від усіх інших живих істот.

Інші напрямки креаціонізму (креаціонізм «старої Землі») вважають, що Книгу Буття можна трактувати у метафоричному сенсі – наприклад, кожен «день» Божого творіння може відповідати мільйонам чи мільярдам людських років (цілим геологічним чи біологічним «добам»), і тоді Земля виявляється «старою», як і з точки зору сучасної геології.

Один з напрямків креаціонізму «старої Землі» вважає, що виникнення нових видів рослин та тварин у ході земної історії не був природним процесом, а щоразу спричинявся втручанням божественної сили (так званий «прогресивний креаціонізм»).

Теорія спонтанного зародження була поширена в Стародавньому Китаї, Вавилоні та Єгипті як альтернатива креаціонізму, з яким вона співіснувала. Арістотель (384–322 до н. е.), якого часто називають засновником біології, дотримувався теорії спонтанного зародження. На основі власних спостережень він розвивав цю теорію далі, пов'язуючи всі організми в безперервний ряд – «сходи природи». Цим твердженням Арістотель підтримав більш раннє висловлювання Емпедокла про органічну еволюцію. Згідно з гіпотезою Арістотеля та Ван Гельмонта

про спонтанне зародження, певні «частки» речовини містять деякий «активний зародок», який при відповідних умовах може утворити живий організм.

У 1688 р. італійський біолог і лікар Франческо Реді, що жив у Флоренції, підійшов до проблеми виникнення життя більш суворо і піддав сумніву теорію спонтанного зародження. Реді встановив, що життя може виникнути тільки з попереднього життя. Перші мікроскопічні дослідження Антоні ван Левенгука посилили цю теорію стосовно мікроорганізмів. У 1765 р. Ладзар Спаланцан показав, що висока температура вбиває всі форми живих істот, і без них ніщо живе вже не може виникнути [3].

У 1860 р. проблемою походження життя зайнявся Луї Пастер. До того часу він встиг вже багато чого досягти в мікробіології, зумів вирішити проблеми, що загрожували шовкопрядству і виноробству. Він показав також, що бактерії існують всюди і що неживі матеріали легко можуть бути заражені ними, якщо їх належно не простерилізувати і остаточно спростував теорію самозародження. Однак підтвердження теорії біогенезу породило нову проблему. Якщо для виникнення живого організму необхідний інший живий організм, то звідки ж узявся найперший живий організм? Чи було це первинним самозародженням?

Згідно з теорією стаціонарного стану, Земля ніколи не виникала, а існувала вічно, вона завжди здатна підтримувати життя, а якщо і змінювалася, то дуже мало. Види також існували завжди і у кожного виду є лише дві альтернативи – або зміна чисельності, або вимирання.

Однак у США Стівен Беннер, дослідник походження життя з Фонду прикладної молекулярної еволюції у Флориді, сформулював нову теорію появи таких складних молекул як РНК (рибонуклеїнова кислота). На відміну від дволанцюжкової ДНК (дезоксирибонуклеїнова кислота), РНК зустрічається в усіх живих організмах без винятків і відповідає за синтез білків у живих клітинах.

За іншою теорією – на початкових стадіях розвитку планети, величезне небесне тіло зіткнулося із Землею, на поверхню з надр Землі піднялася величезна кількість розплавленого металу – цим пояснюється присутність оксидів заліза та інших металів на поверхні.

Зіткнення також зруйнувало молекулярні зв'язки і призвело до окутування планети пеленою водню, який горів протягом 200 мільйонів років, готуючи середовище для зародження перших органічних молекул – подібна воднева ізоляція допомогла сформуватися РНК. Точні хімічні

шляхи, завдяки яким це відбувалося, все ще залишаються предметом гарячих суперечок і експериментів, однак навколо ідеї «світу РНК» все-таки склався консенсус.

За версією Джорджа Коді з Інституту Карнегі (США) саме формальдегід став одним з основних компонентів у формуванні астероїдів і комет, які й «принесли» на Землю органічний матеріал, необхідний для виникнення життя (вуглець, водень і кисень).

Для перевірки своєї гіпотези дослідники нагріли отриману на основі формальдегіду органічну речовину яка входить до складу метеоритів до 1400 градусів за Цельсієм, і вона залишилася неушкодженою. Цікаво, що інші полімери на основі вуглецю не витримували таких високих температур.

Група дослідників з США та Японії, (автори Беннер, Стівен Мойжсіс) довели, що діоксид сірки (продукт вулканічної діяльності), вступаючи в реакцію з формальдегідом, утворює гідроксіметансульфонат, або скорочено HMS. Під час посухи на поверхні накопичилося б дуже багато таких з'єднань, і коли почалися дощі – вода природним шляхом винесла його в озера і водойми, де HMS і зустрівся з «органічним бульйоном», повним молекул-попередників РНК, утворюючи мінерали.

Академік Національної Академії наук України І. І. Чебаненко стверджує, що історія геологічного розвитку будь-якого регіону планети може бути описана досить детально, спираючись на найзагальніші геологічні репери, якщо хоча б для одного з них є інформація про вік. При цьому описується весь розріз – як він утворився, чому в нього входять різні породи, в яких співвідношеннях та обсягах.

Список використаних джерел

1. Дроздовская А. А. Жизнь: происхождение и эволюция в энерговзаимодействиях Земли с космосом. Киев., Изд-во «Символ-Т», 2009. 336 с.
2. ТСН.UA. URL: https://tsn.ua/nauka_it/vcheni-visunuli-novu-gipotezu-pohodzhennya-zhittya-na-zemli.html
3. Collected Papers. URL: https://collectedpapers.com.ua/soil_science/poxodzhennya-i-budova-zemli

Жумадиллаева Айгерим,
*магистрант Казахского национального педагогического
университета им. Абая, г. Алматы, Казахстан*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Одним из актуальных вопросов подготовки учащихся старшей школы в современных условиях является их соответствие требованиям времени, достаточная степень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных действующими образовательными стандартами, среди которых важное место занимает изучение иностранных языков. Не секрет, что именно английский язык является основным языком новых компьютерных технологий, информации, международного сотрудничества в различных сферах. Подобный социальный заказ выполнить не просто, но именно с ним связано развитие особого профессионально-ориентированного подхода к обучению английскому языку, получившего название ESP – «English for Specific / Special Purposes» – в русском варианте – «английский язык для специальных целей», «профессиональный английский язык», «профессионально-ориентированный английский язык», «профильный английский».

Том Хатчинсон и Алан Уотерс, которые проанализировали и описали особенности ESP, приняли за основу предположение о том, что тесная связь изучаемого материала с профессиональными и образовательными потребностями обучающегося существенно повысит его мотивацию и сделает изучение иностранного языка более эффективным [1].

Следующей стадией развития ESP стал более детальный анализ не на уровне предложения и его структуры, а на уровне дискурса и риторики, были выявлены определенные модели, составляющие текст, и языковые средства, являющиеся индикаторами таких моделей. Именно дискурсивные модели (например, описание физического явления, отчет об эксперименте, представление гипотезы и т. п.) и стали использовать для составления учебных программ по ESP.

На следующем этапе накопленные знания о специфике профессионально-ориентированного английского языка связали с анализом целевой ситуации (targetsituation), или анализом потребностей, обучающихся (needsanalysis), фактически попытались определить типичные ситуации использования иностранного языка для специальных целей, их коммуникативные цели, средства общения и языковые навыки, необходимые для осуществления иноязычной коммуникации.

Упомянутые выше стадии развития понимания ESP были довольно поверхностными, поэтому в дальнейшем была произведена попытка проанализировать не язык как таковой, а мыслительные процессы, которые лежат в основе использования языка.

Наконец, пятый этап становления ESP выдвинул на передний план не описание ситуаций, в которых обучающийся будет использовать иностранный язык, а сам процесс его изучения, давая тем самым понять, что «английский язык для специальных целей» – это не «особый вариант английского», а междисциплинарный подход к изучению иностранного языка, получивший название «learning-oriented approach». «Специальные цели» в то же время подразумевают не столько специфику профессионального дискурса, сколько специфику потребностей и целей обучающихся.

Тони Дадли-Эванс и Мэгги Джо Сент-Джон выделили постоянные (абсолютные) и переменные характеристики преподавания ESP. К постоянным характеристикам они отнесли обязательный учет специфических потребностей обучающихся, возможность использования технологий обучения и видов деятельности, применяемых в преподавании основных дисциплин профессиональной предметной области, и ориентацию на язык этой области (с точки зрения грамматики, лексики, регистра), а также присущие ей умения и навыки, дискурс и жанр, функциональный стиль речи [3].

Урок на примере 10 класса общеобразовательной школы с использованием английской лексики

Тема: США – англоязычная страна

Для введения учащихся в новую тему, учитель задает несколько вопросов:

1. Where is the USA situated? 2. What is the total area of the country? 3. What is the capital of the state? 4. What is the population of

the United States of America? 5. What countries on land does the USA border on?

Учителем предлагается текст на английском языке:

«Географическое положение США»

Обучающиеся проводят изучающее чтение текста на основе запоминания географических названий США.

Учитель географии организует практическую работу «Обозначение изученных географических названий на контурной карте США» (подписи делаются на русском языке).

После прохождения темы учителем дается домашнее задание на выбор: 1. Найти дополнительную информацию о достопримечательностях Вашингтона. *Find the information about the sights at home!* 2. Разработать проект «Туристический маршрут по США».

Чередование заданий и фронтальных бесед и лекций на английском и русском языках даёт возможность учителю избежать, или, по крайней мере, свести к минимуму, такие явления, как тревожность учащихся, плохо владеющих английским языком, психологический дискомфорт при работе и необходимости устных ответов на таких уроках [4].

Задача учителя на таких уроках, предъявляющих особые требования к знаниям и интеллектуальным способностям учащихся, создать коллаборативную среду, т. е. условия наивысшего психологического, интеллектуального и физического комфорта для всех участников процесса обучения.

Список использованных источников

1. Swales J. The Concept of Discourse Community. Swales J. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Boston: Cambridge UP, 1990. P. 21–32.
2. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
3. Bhatia V., Anthony L., Noguchi J. ESP in the 21st century: ESP Theory and Application Today. Proceedings of the JACET 50th commemorative International Convention. Fukuoka, 2011. P. 143–150.
4. Егорова Л. А. Английский язык для специальных целей: лингвистические, прагматические и дидактические аспекты. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/modern-linguistics-and-intercultural-communication-c112/11931%E2%80%9320c112-048> (дата обращения: 30.03.2017).

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

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК ТА МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

Творчість, звичайно, зумовлює всі дії дитини, оригінальної у спілкуванні, іграх, малюнках, розповідях. На жаль, розвиток творчих здібностей у дітей часто стає випадковим і здебільшого залишається на низькому рівні. Проте не треба забувати, що всі діти наділені здібностями, а тому потрібно їх виявляти і максимально розвивати. І це можна робити в позаурочний час на гурткових заняттях. Тобто, гурткову роботу учнів можна назвати чинником всебічного розвитку особистості школяра.

Особливо велика цінність позакласної роботи у вихованні моральних якостей дитини: волі, наполегливості в подоланні труднощів, доведенні до кінця розпочатої роботи, критичного ставлення до себе. Участь у позакласній роботі дає можливість оцінити красу думки чи способу розв'язку, а отже розвиває естетичні почуття.

Домогтися розквіту талантів і здібностей, які має в собі кожна людина, – ось що водночас відповідає й фундаментально гуманістичній місії освіти, і вимогам справедливості, якими повинна керуватися будь-яка освітня політика, а також правдивими потребами ендогенного розвитку.

Різні дослідження та тестування підводять до висновку, що психологічну основу креативної здатності становить творча фантазія, що розуміється як синтез уяви та емпатії (перевтілення). Потреба у творчості як найважливіша риса творчої особистості є не що інше, як постійна і сильна потреба у творчій фантазії. К. Паустовський писав: «... будьте ласкаві до уяви. Не уникайте його. Чи не женіться, не обсмикує і, перш за все не соромтеся його, як бідного родича. Це той жебрак, що ховає незліченні скарби

Голконди».

Процес творчого фантазування зводиться до відходу від реальної дійсності до свого уявного «Я» і таким же умов (різниця ж між творчою фантазією творчої особистості і творчою фантазією нетворчої особистості, полягає в тому, що у першій йде непереборне прагнення до реалізації в реальності своїх вигадок, а у другій навпаки, можливо навіть вона боїться проявити серед інших особистостей свої вигадки [2].

Застосування нетрадиційних технік допоможе:

- налагодити ефективну комунікативну взаємодію під час спільної художньо-творчої діяльності;
- більш глибоко пізнати внутрішній світ кожної дитини, відчуття її неповторність, особливу своєрідність, визначити інтереси і потреби;
- сприяти успішній соціалізації особистості.

Нетрадиційна образотворча діяльність відіграє важливу роль у загальному психічному розвитку дитини. Адже найкоштовнішим є не кінцевий продукт – малюнок, а розвиток особистості в собі, у своїх здатностях, самоідентифікації у творчій роботі, цілеспрямованість діяльності.

Для найбільшої результативності розвитку художньо-творчих здібностей необхідно застосовувати цікаві заняття. Мета цікавих занять – створювати стійку мотивацію, прагнення висловити своє ставлення, настрій в образі. Таким чином, заняття цікавого характеру, особливо з використанням нетрадиційних технік та матеріалів є вирішальним чинником художнього розвитку дітей.

Таким чином, нетрадиційні види аплікації в гуртковій роботі – один з найбільш рідко практикуються видів образотворчої діяльності. Разом з тим в нетрадиційних техніках аплікації закладені колосальні виховні резерви і великі педагогічні можливості, які впливають на художньо-естетичне та образно-просторове сприйняття навколишнього світу, на розвиток творчості та креативності дітей.

Нетрадиційні техніки є свідченням спроби вчителя вийти за межі шаблону в побудові методичної структури заняття. Використання, а тим більше створення нетрадиційних технік вчителем є виявом учительської творчості.

Нетрадиційні техніки дозволяють урізноманітнювати форми й методи, створюють умови для виховання творчих здібностей та креативності школяра.

Використання нетрадиційних технік, особливо аплікація робить процес навчання цікавим, захоплюючим. Такі уроки, позакласні заняття сприяють розвитку творчості, креативності, формуванню власних поглядів на проблеми, які слід вирішити.

Список використаних джерел

1. Лебедева Л. Д. Арт-терапия детской агрессивности. *Начальная школа*. 2001 № 2. С. 22.
2. Тушева В. Формування творчої особистості дитини. *Декоративно-прикладне мистецтво*. 2003. № 5. С. 27–35.

Ивлева Надежда,

доцент, к. пед. наук Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Жетписбаева Жулдыз,

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

ПОТЕНЦИАЛ КУРСА ГЕОГРАФИИ В ВЫБОРЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема профессионального самоопределения молодежи в последние десятилетия активно разрабатывается учеными разных областей знаний: психологами, педагогами, социологами, методистами.

Значительный вклад в изучение профориентационных возможностей географии внес в середине XX в. А. В. Даринский – известный ученый-географ РПГУ им. А. И. Герцена [1]. В своих работах он отмечал особую роль курса социально-экономической географии нашей страны в реализации задач политехнического обучения. Ученый отмечал межпредметный интегрированный характер профориентационной информации. Он подчеркивал значение связи социально-экономической географии с другими областями, что дает и комплексный характер получаемых географических знаний, и

возможность сознательного усвоения профориентационного материала.

Процесс профессионального самоопределения – это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентаций, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений.

Наиболее весомое влияние на профессиональную ориентацию учащихся оказывает школа. Поэтому школа ставит перед собой определенные цели и задачи по работе в этом направлении.

Общая цель школы по профориентации учащихся – подготовка их к сознательному, обоснованному выбору профессий, а задачи школы – формирование у учащихся системы знаний о мире профессий; изучение личности учащихся с целью управления формированием этой личности, ее профессиональных планов развитие интересов и склонностей, учащихся к различным видам профессиональной деятельности; формирование профессиональной направленности.

Система профориентационной работы в школе – это целостная, структурированная и в то же время динамичная система, состоящая из отдельных элементов, которые тесно связаны между собой: это различные формы и методы профориентационной работы, применяемые на разных ступенях обучения, учитывающие возрастные особенности учащихся [2].

География – единственный в школьном образовании предмет, объединяющий в своём содержании триаду «Природа – человек – хозяйство». Именно на уроках географии хорошо прослеживается профориентационная работа учителя, где он представляет многообразие профессий, связанных с этой наукой.

Учитель – это первый для ученика представитель своей профессии, который может оказать влияние на выбор его будущей профессии.

Ориентируясь на указанные квалификационные признаки (предмет, средства, условия труда), можно помочь ученику не только

разобраться в своих интересах и склонностях, но и познакомить с требованиями, которые предъявляет человеку та или иная профессия.

В профессиональную работу в школе в целом и на уроках географии входит следующее:

- воспитание интереса к рабочим профессиям;
- широкое ознакомление учащихся с различными отраслями народного хозяйства, с наиболее распространенными массовыми профессиями;
- всестороннее изучение подростков, выявление, изучение и развитие их интересов;
- помощь школьникам в приобретении умений, навыков, необходимых для выполнения различных видов трудовой деятельности;
- ознакомление учащихся с требованиями, которые предъявляют конкретные профессии к объему знаний общеобразовательных предметов, умениям и навыкам, а также с характером работы будущих специалистов;
- помощь школьнику в оценке своих способностей и качеств, применительно к конкретному виду трудовой деятельности в соответствии с его наклонностями;
- формирование активного отношения к осознанному выбору профессии;
- последующий анализ адаптации выпускников школы на предприятии, эффективности педагогических методов воздействия [3].

Основную работу по профориентации с учениками проводит классный руководитель и учителя-предметники.

Таким образом, потенциал школьного курса географии в выборе будущей профессии огромный. Результаты проведенного нами анализа свидетельствуют о широких возможностях географического образования в профессиональном самоопределении обучающихся, выраженных в практико-ориентированном, на основе географии, использовании потенциала курсов внеурочной деятельности, творческого подхода к процессу обучения самого педагога.

Список использованных источников

1. Даринский А. В. Профориентационные возможности школьного курса экономической географии СССР: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 96 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.

3. Рябцева [Шимлина] И. В. Методическая система предпрофильной подготовки школьников в процессе обучения географии. География в школе. 2011. № 6. С. 46–49.

Іщенко Людмила

д. пед, н., професор, завідувач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ТВОРЧА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Процес формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку передбачає, насамперед, осмислення змісту педагогічної категорії «творча індивідуальність людини» та його педагогічного наповнення.

Спроби визначити якісні характеристики індивідуальності людини робилися давно: вивчалися «вільна індивідуальність» як найвищий ступінь розвитку роду людина (К. Маркс), «справжня індивідуальність» (Е. Ільєнко), «розвинута індивідуальність» (О. Асмолов), «абстрактна індивідуальність», «рефлексуюча індивідуальність», «потенційна індивідуальність» (Ю. Гагін), «інтегральна індивідуальність» (В. Мерлін) та ін. Але ці поняття щодо конкретної творчої людини є для нас недостатніми, неточними, вони не відображають сутності цього явища.

Поняття «творча індивідуальність людини» не розглядається спеціально в жодному словнику. Воно зустрічається в низці педагогічних досліджень (Р. Богданова, М. Борисенко, О. Іванова, В. Кан-Калик, В. Кузьменко, М. Мажар, В. Максакова, Л. Мільто, Л. Новікова, В. Сластьонін, О. Отич та ін.). Але більшість авторів не пояснюють, що саме вони вкладають у зміст цього поняття, вживають його як синонім до поняття «індивідуальність» (наприклад, В. Максакова, Л. Новікова). Як синонімічні в цих роботах нерідко використовуються і поняття «творча індивідуальність» і «творча особистість». Всі названі поняття («індивідуальність», «творча індивідуальність», «особистість», «творча особистість») не є тотожними, хоча й перебувають у прямій взаємозалежності [2, с. 105; 174].

Вирішення поставленого завдання передбачає вибір своєрідного вектора і таким орієнтиром для нас є гуманізація освіти, головна мета якої – допомога в реалізації людського потенціалу. При цьому важливо відзначити, що кінцевого списку здібностей і якостей людини не існує. Маючи на увазі багатогранну нескінченність людської природи, дослідники-гуманісти виділяють одну з головних і маловивчених якостей у людини – відкритість нескінченим можливостям (Б. Гершунський, М. Каган, А. Орлов, В. Шадриков та ін.).

Проблематика розвитку індивідуальності людини як головної цінності буття висвітлюється як у філософії (Е. Корабльов, С. Корсаков, Е. Фромм та ін.), так і в психології (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.). Учені розцінюють індивідуальність як джерело творчої активності людини, що відповідає за механізми її самоактуалізації та самореалізації. У зв'язку з цим творчість визначається як невід'ємна характеристика індивідуальності людини, а для більш точного опису вживається сполучення «творча індивідуальність» [1; 2].

При зверненні до дослідження сутності творчої індивідуальності важливо виявити: яким чином описується сутність людини філософським вченням. Це робиться нами для того, щоб визначити загальні для філософії та педагогіки поняття і забезпечити теоретичну цілісність осмислення досліджуваного феномену.

У філософському аспекті проблема творчої індивідуальності досліджувалась А. Арсеньєвим, В. Біблером, М. Каганом, І. Коном, І. Резвицьким та ін.). Знання про сутність людини, рушійні сили становлення і розвитку особистості, про призначення і сенс життя, моральні обов'язки, духовні цінності і їх місце в житті людини, про співвідношення біологічного та соціального у ній складають основу антропологічного знання. Відомо, що загальна антропологія вивчає людину як біологічний вид, тоді як філософська антропологія розглядає людину як цілісне унікальне явище [2, с. 106].

Використання антропологічного підходу на філософському рівні, вважає Р. Богданова, дає підстави до визначення творчої індивідуальності як педагогічної категорії з позиції цілісності людини, в єдності соціального та екзистенційного [2]. Педагогічна

антропологія визначається як наука про людину, «яка виховує і яка виховується». Педагоги-антропологи досліджують взаємодію біологічних, соціальних і духовних чинників у структурі особистості. Сутність людині задана у вигляді можливостей, які здатні реалізуватися в певних умовах і в результаті докладання власних зусиль індивіда, що наділений для цього необхідними життєвими силами і засобами. Ця можливість реалізується у формі людської індивідуальності в актах і процесах саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, самовиховання. Можливість завжди відкрита світу, вона безмасштабна і невичерпна як у самозбагаченні, так і в її пізнанні, описі.

Отже, антропологія є цілісним філософсько-науковим знанням про людину в єдності її матеріального і духовного розвитку, і водночас це основний методологічний принцип усіх гуманістичних педагогічних парадигм. Крім того, антропологічний підхід задає найбільш загальні характеристики людини як індивідуальності. Такими характеристиками є цілісність, відкритість і незавершеність, необмеженість можливостей людини.

Таким чином, аналізуючи різні погляди, зазначимо, що індивідуальність, передусім, пов'язується із сутністю людини, з її екзистенційним аспектом, з неповторністю її внутрішнього світу, з її здатністю пізнавати саму себе. Проведений аналіз філософських поглядів є надзвичайно важливим, оскільки дозволяє виявити індивідуальність людини як унікальну, неповторну характеристику, яка регулює механізм саморозвитку.

Особливого відтінку набуває термін «індивідуальність» при сполученні зі словом «творчість». Різним аспектам творчості: сутності, процесу, творчим якостям і їх розвитку – присвячено великий масив філософської, психологічної, педагогічної літератури.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що творча індивідуальність є сутнісною категорією різних галузей науки: теорії творчості, адже інтегральною якістю творчої особистості є її творча індивідуальність (О. Отич, В. Рибалка, Л. Собчик), психології індивідуальності (О. Асмолов, Б. Вяткін, Є. Ільїн, О. Лібін, В. Кузьменко, В. Мерлін, І. Резвицький, С. Рубінштейн та ін.); педагогіки індивідуальності (Н. Борисенко, С. Гільманов, О. Гребенюк, М. Мажар, О. Отич та ін.), педагогіки творчості

(С. Гаврилюк, В. Кан-Калик, О. Листопад, Н. Мільто, С. Сисоєва, С. Уфімцевата ін.), креативної акмеології (Н. Вишнякова) та ін.

Вищезазначеними вченими термін «творча індивідуальність» уживається для підкреслення не лише наявності індивідуальності як інтегральної якості, рівня розвитку особистості, а й утілення цієї індивідуальності у творчій активності як об'єктивно значущій результативності творчості у певній галузі людської практики. Якщо індивідуальність – сутнісна якість особистості, то творчість – сутнісна якість певної, а не будь-якої особистості, яка проявляється у певних видах діяльності [2, с. 109; 444].

Розглядаючи творчу індивідуальність, що проявляється у певній діяльності, слід розглядати цей феномен не у всіх дієвих суб'єктів, а лише у тих, у кого вже проявилися індивідуально забарвлені творчі якості. Звичайно, кожна особистість певною мірою володіє творчою індивідуальністю, але для розвитку розглянутої галузі важливі ті, хто проявив себе у ній. Тому потрібно не порівнювати, хто із суб'єктів діяльності є найбільш творчою індивідуальністю, а вести мову про тих, хто виявляє і реалізує у творчості (і творчо) свою індивідуальність, однією з характеристик якої є творчість [2, с. 110].

Центральною фігурою у реалізації завдань формування творчої індивідуальності дошкільника є вихователь, і саме від його підготовленості залежить успішність формування означеної якості в дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе: уч. Пособие. Москва: Изд-во МГУ, 1986. 96 с.
2. Грітченко А. Г., Іщенко Л. В. Педагогічна категорія «творча індивідуальність особистості». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / гол. ред. М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 2. С. 66–74.

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

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ БАТЬКІВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ЗАХИЩЕНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА У СУЧАСНІЙ СІМ'Ї

У сучасному світі зростає розуміння ролі інституту сім'ї, що визначає не тільки долю дитини, а й розвиток суспільства. Взаємодія дитини з батьками є першим досвідом взаємодії з навколишнім світом, який закріплюється й формує моделі поведінки з іншими людьми [1].

Складнощі сучасного життя в умовах постійно змінного соціального середовища вимагають педагогічної підтримки дитини, починаючи з перших років життя.

За цих умов різко загострилася суперечність між потребою дитини в опіці, довірі, почутті захищеності та безперервним послабленням, а відтак і відсутністю необхідної поваги з боку батьків та рідних, що призводить до гострого конфлікту та деформації її особистісного розвитку.

Нині в нашій країні спостерігається значне збільшення кількості проблемних сімей, що призводить до соціально-психологічної та педагогічної дезадаптації дітей. Така соціальна ситуація вимагає розробки спеціальних методик освіти батьків, що спрямовані на встановлення їхніх довірливих взаємин. Адже саме у взаємодії з рідними людьми дитина входить в довкілля, оволодіває цінностями, нормами і правилами, прийнятими в суспільстві [2].

У психолого-педагогічній науці є чимало досліджень з проблеми формування базового почуття захищеності дошкільників. Його вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях І. Беха, Л. Божович, А. Захарова, С. Ковальова, В. Кравця, Г. Костюка, О. Леонтьєва, А. Макаренка, С. Русової, К. Ушинського.

Дослідження проблем сім'ї та сімейного виховання здійснювали Т. Алексєєнко, Л. Артемова, О. Кононко, В. Киричок, О. Косарева, В. Сухомлинський, А. Фромм.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження засвідчив, що не дивлячись на ряд теоретичних досліджень в педагогіці і психології, проблема формування почуття захищеності в сім'ї у дітей дошкільного віку залишається недостатньо вирішеною.

Демократизація й гуманізація сучасного суспільства та освітнього процесу зумовлюють актуальність вирішення проблеми формування почуття захищеності в сім'ї у дітей дошкільного віку. Ускладнення суспільних відносин порушили глибинні зв'язки дорослих і дітей. У багатьох батьків спостерігається зниження відповідальності, спостерігається серйозний дефіцит уваги і поваги до дитини.

Таким чином, враховуючи педагогічну актуальність та суспільне значення проблеми, назріла необхідність впровадження особистісно-зорієнтованого підходу під час формування почуття захищеності малюка, що і є предметом подальшої розробки.

Список використаних джерел

1. Джайнотт Х. Родители и дети [пер. с англ. Пилипенко О. П.] Москва: Знание, 1986 С. 22–35.
2. Косарева О. І. Батьки і діти: психологічні моделі міжособистісної взаємодії . *Дошкільне виховання*. 2005. № 5. С. 11–13.

Коберник Олександр,

д. пед. н., професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КАТЕГОРІЇ «ВИХОВАННЯ»

Виховання є однією з найдавніших і одвічних проблем людства, воно є необхідним компонентом розвитку, функціонування і життєдіяльності людини та суспільства. До того ж виховання є базовим поняттям багатьох наук: філософії, соціології, психології та педагогіки. Разом з тим, і до сьогодні відсутнє однозначне його визначення. Тому осмислення сутності виховання є об'єктом теоретичних досліджень багатьох наук.

Поняття «виховання» в українській мові є похідним від слова *ховати, вирощувати*. В українській народній педагогіці воно

спочатку вживалося у значенні «оберігати (ховати) дитя від небезпеки», а згодом почало означати «вирощувати дітей, навчати правил доброї поведінки» [1]. Також загальновідомим є пояснення про те, що термін «виховання» походить від дієслова «годувати» (рос. «пітать»), який в оригінальних транскрипціях, але в однаковому значенні присутній у старослов'янській та майже у всіх слов'янських мовах (українській, словенській, сербохорватській, чеській). Чергування голосних літер у слові «пітать» пов'язане з іменником «пестун» і вказує на активну участь у процесі виховання когось або чогось ззовні.

Філософська наука під вихованням розуміє доцільне, довільно спрямоване дорослішання дитини в соціокультурному (духовно-практичному) просторі людського спілкування [4], тобто це поняття розглядається як соціально-педагогічне явище.

У соціології виховання тлумачиться як: складний і суперечливий соціально-історичний процес передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду, здійснюваний усіма соціальними інститутами: громадськими організаціями, засобами масової інформації та культури, церквою, родиною, освітніми установами різного рівня і спрямованості, що забезпечує суспільний прогрес і спадкоємність поколінь; конкретно-історичне явище, яке тісно пов'язане з соціально-економічним, політичним і культурним розвитком суспільства, з етносоціальними і соціально-психологічними особливостями народу, сутність якого виявляється у залученні до світу людських цінностей і норм взаємостосунків між людьми; процес соціокультурного становлення та розвитку індивіда, у ході якого, залежно від спрямованості впливу, здійснюється засвоєння ним соціального досвіду, знань, зразків і норм поведінки, цінностей культури; вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, яка містить в собі не лише позитивну спрямованість, а й конфлікти та протиріччя. Наведені визначення доводять, що в соціології виховання тлумачиться переважно як вплив соціального середовища на людину, в результаті якого нею засвоюється соціальний досвід [2].

Психологія трактує виховання як процес соціалізації індивіда, становлення і розвитку його як особистості упродовж усього життя у процесі власної активності і під впливом природного, соціального і культурного середовища, а також спеціально організованої цілеспрямованої діяльності батьків і педагогів; набуття індивідом

суспільно визнаних і схвалюваних певно спільнотою соціальних цінностей, моральних і правових норм, якостей особистості і зразків поведінки в процесі освіти; діяльність із передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування певних настанов, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і праці [5]. Отже, виховання як психологічне явище є результатом взаємодії внутрішніх психічних процесів, які під зовнішніми впливами, самовихованням, саморозвитком і самореалізацією утворюють сукупність вродженого і набутого та виявляють індивідуальність особистості.

Розмаїттям визначень категорії виховання характеризується й педагогічна наука. У ній виховання – це передача досвіду, цілеспрямований вплив на вихованця з метою формування у нього певних якостей (Ю. Бабанський, О. Падалка, П. Підкасистий, І. Підласий, В. Селіванов, С. Смирнов та ін.); цілеспрямований процес формування особистості (Б. Кобзар, В. Лозова і Г. Троцько, Н. Мойсеюк, О. Скрипченко та ін.); процес, заснований на педагогічній взаємодії (Є. Баришніков, І. Бех, А. Василюк, О. Киричук, О. Коберник, Л. Кондрашова, З. Курлянд, В. Ягоднікова та ін.); цілеспрямоване створення умов для розвитку і стимулювання потенціалів внутрішнього саморозвитку особистості (С. Гончаренко, В. Гінецинський, Д. Чернілевський та ін.); соціокультурний аспект, частина процесу соціалізації особистості (В. Безрукова, Н. Бордовська і А. Реан, М. Боритко, Л. Новикова та ін.); багатогранний процес духовного збагачення (В. Сухомлинський, В. Сазонов, І. Харламов та ін.); культурологічний аспект виховання як системи формування творчої особистості (І. Зязюн, М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін.); управління процесом формування особистості (Т. Ільїна, В. Крутецький та ін.); цілеспрямована виховна діяльність педагога для досягнення певної мети виховання (В. Галузинський і М. Євтух, Т. Стефановська).

Традиційним є уявлення в педагогіці виховання як передача від старшого покоління молодшому певного суспільно-історичного досвіду або як спеціально організованого цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість дитини, що відображає тільки зовнішній бік виховного процесу, тобто площину діяльності

вихователя, оскільки визнає педагога єдиним суб'єктом виховного процесу, без рівноцінної участі дитини. В основі такого підходу вона є об'єктом педагогічного процесу, а вирішальними чинниками її розвитку визнаються зовнішні впливи, які формують особистість дитини.

Не заперечуючи важливої ролі впливів у вихованні, наполягаємо, що ці впливи повинні бути взаємними. На нашу думку, відрізняється полемічністю і визначення виховання як процесу трансляції досвіду одним поколінням і засвоєння його іншим, а в контексті цих ідей – розуміння особистості дитини як продукту відображення соціального досвіду.

В сучасній педагогіці є поширеною позиція науковців, які виховання тлумачать як взаємодію його учасників. Ми приєднуємося до наукової позиції О. Киричука, З. Курлянд, В. Ягоднікової та інших вчених, які процес виховання тлумачать як закономірну, неперервну і послідовну зміну моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів. Таке тлумачення уможливорює розглядати його як соціально-особистісне явище, в якому всі учасники виховного процесу є суб'єктами педагогічної взаємодії на рівні співпраці і співтворчості

До того ж дане визначення найбільш повно відображає психолого-педагогічний контекст процесу виховання, у центрі якого є особистість з її інтересами, здібностями, можливостями, а метою є ідея саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

Список використаних джерел

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів, 1996. 240 с.
2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
3. Коберник О. М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі: дис... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2000. 466 с.
4. Новая философская энциклопедия. В четырех томах. / Научно-ред. совет: В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин. Москва, Мысль, 2010. URL: <http://e-libra.ru/read/253222-novaya-filosofskaya-yenciklopediya.-tom-pervyj.html>
5. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. Москва: Новая школа, 2004. 304 с.
6. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: ТЦ Сфера, 2008. 224 с.

Кожем'якіна Ірина,
*к. пед. н., старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної
освіти та менеджменту Сумського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти, Україна*

СУЧАСНИЙ ФОРМАТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Зміни формату сучасного життя, а відповідно і сучасної системи освіти, визначають пріоритетні напрямки розвитку і післядипломної освіти. В умовах реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», утвердження особистісно орієнтованої моделі освіти актуалізується потреба в учителях початкових класів з високим рівнем соціальної відповідальності, мобільності, професійної компетентності і педагогічної майстерності. Такий соціальний запит і вимоги освітньої практики зумовлюють необхідність неперервного розвитку вчителів початкових класів в умовах післядипломної освіти.

Саме заклади післядипломної освіти мають реагувати на виклики і зміни можливостей навчання у процесі підвищення кваліфікації вчителів, зокрема вчителя початкових класів, створюючи сучасний формат ефективної освіти.

Концептуальні та нормативні засади розвитку професійної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти ґрунтуються на положеннях міжнародних («Меморандум освіти протягом життя» (A Memorandum of Lifelong Learning), 2000 р., загальнодержавних документів (Закони України «Про освіту» (2017 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепція розвитку післядипломної освіти (2006 р.), Концепція освіти дорослих в Україні (2011 р.), «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 р.), Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018 р.).

Дослідження визначеної проблеми ґрунтується на методологічних і методичних засадах розвитку системи післядипломної педагогічної освіти (Л. Даниленко, Г. Протасова, Т. Сорочан, Н. Рідей та ін.); специфіці підвищення кваліфікації

педагогічних працівників (Н. Клокар, В. Овчарук, В. Олійник, В. Сидоренко та ін.); технологізації освітнього процесу (О. Набока, О. Пехота, Г. Селевко та ін.).

Проблема пошуку сучасного формату розвитку вчителя у системі післядипломної освіти має здійснюватись, насамперед з урахуванням андрагогічного підходу (І. Зязюн, Л. Лук'янова, Л. Хоружа та ін.), який визначає зміст, форми, методи та засоби організації навчання дорослих людей для саморозвитку і самовдосконалення, а також технологічного підходу (О. Пехота, О. Пошетун, Г. Селевко та ін.), який дозволяє здійснювати освітній процес учителів у форматі інтерактивного навчання із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Післядипломну освіту вчителя початкових класів охарактеризовано нами як пріоритетний складник освіти дорослих, спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особистості через набуття нових та вдосконалення набутих компетентностей; підвищення кваліфікації вчителя початкових класів – як забезпечення індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення особистості на основі активізації базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду, з урахуванням індивідуальних інтересів, соціальних запитів для ефективного виконання професійних завдань та обов'язків [2, с. 10].

Зазначені процесі у неперервному розвитку сучасного вчителя активно набувають змін, тому традиційні форми підвищення кваліфікації вчителя (методична робота в школі, перепідготовка в інститутах післядипломної педагогічної освіти, самоосвіта та ін.) Н. Клокар вважає необхідним наповнювати новим змістом, адекватним сучасним вимогам суспільства до педагогічних працівників, урахувати інноваційні методи, прийоми, технології, досвід сучасних педагогічних практик як особистісно зорієнтований чинник для організації багатоаспектної навчально-розвивальної діяльності слухачів [1, с. 32–33].

Освітньо-розвивальна діяльність вчителя початкових класів сьогодні є надзвичайно активною, інформативно наповненою, мобільною. Зважаючи на великий інформаційний простір сучасного вчителя, для максимального сприйняття, засвоєння, осмислення та подальшого застосування необхідної інформації, освітній процес

підвищення кваліфікації потребує візуалізації інформативного матеріалу.

Існує значна кількість методів, прийомів, технік та технологій, щодо трансформації інформативного матеріалу у ефективні візуальні компоненти (блоки). Серед відомих технологій візуалізації варто відмітити мультимедійні презентації.

Активно використовуються мультимедійні презентації як для навчальної діяльності у курсовий період, так і для самостійної роботи, процесу саморозвитку в межах дистанційного етапу (компоненту) у міжкурсовий період, а також для самоосвіти у форматі дистанційної форми навчання на платформах Moodle та Microsoft Teams. Можливості Microsoft Teams дозволяють презентацію застосовувати не тільки як активний демонстраційний засіб, але й як інтерактивний прийом для спільної групової співпраці.

Цікавим і ефективним для вчителів став такий метод презентації інформативного матеріалу як скрайбінг. Така техніка візуалізації не тільки сприяє запам'ятовуванню великої кількості інформації для самих вчителів, але й водночас навчає їх ефективній необтяжливій подачі навчального матеріалу для учнів з будь-якого предмету.

Для розвитку професійної компетентності вчителів впроваджуються активні та інтерактивні форми та методи навчання; використовуються електронні освітні навчальні матеріали, які забезпечують ефективну діалогову взаємодію із суб'єктами освітнього процесу на основі вільного володіння вербальними і невербальними засобами спілкування/комунікації та розв'язання завдань, пов'язаних із формуванням особистості учнів.

На основі інформаційно-комунікаційних технологій розроблено і впроваджується в освітній процес підвищення кваліфікації вчителів початкових класів електронні дидактичні матеріали у форматі Web-квесту для самоосвітньої діяльності вчителів у міжкурсовий період; віртуальний (електронний) інтерактивний кабінет (сторінку) вчителя початкових класів; блог викладача.

Основними формами організації освітнього процесу стають проблемні лекції, нетрадиційні практичні заняття, тренінги, семінари, конференції з обміну досвідом, професійні конкурси, творчі майстерні, науково-практичні конференції, науково-теоретичні та інструктивно-методичні семінари, авторські творчі майстерні. Провідне місце відведено таким методам навчання, як круглий стіл,

дискусія, професійно-орієнтовані ігри, презентації, майстер-класи, метод проектів, метод інтерактивних вправ, аналіз педагогічних ситуацій.

З-поміж засобів використовуються е-навчальні посібники, діагностичний інструментарій та тестові завдання в режимі онлайн, мультимедіа, ІКТ, інтерактивні дошки (SMART-board, POLY-board), електронні освітні ресурси.

Потребують урізноманітнення варіативні форми організації курсів підвищення кваліфікації, які б активізували самоосвітню діяльність. Тому до таких форм як очна і очно-дистанційна, активно додаються форми, які дають можливість вчителю вибору траєкторії власного розвитку: курси за вибором, проблемні, експрес-курси, дистанційні курси на платформі Microsoft Teams.

Відтак зазначимо, що активний розвиток вчителя в контексті технологізації навчального процесу у системі післядипломної освіти, на нашу думку, відбувається під впливом комплексу чинників – *професійних* (створення сприятливого освітньо-розвивального середовища; оновлення змісту освітніх форм, методів, засобів навчання курсової підготовки; інтерактивне навчання, педагогічна майстерність викладачів; забезпечення розвитку професійної компетентності; координація спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу (викладачів, методистів і вчителів початкових класів) у міжкурсний період на діалогічних засадах) та *особистісних* (урахування особливостей дорослої людини, її розвитку і саморозвитку, рефлексивного ставлення до себе як до суб'єкта професійного спілкування, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення), результатом чого є цілісне особистісне утворення, новий якісний стан, що забезпечує ефективне вирішення учителем початкової школи професійних завдань з формування особистості молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія. Київ, 2010. 528 с.

2. Кожем'якіна І. В. Розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Суми, 2019. 20 с.

Кононец Наталія,
д. пед. н., доцент кафедри економіки підприємства та
економічної кібернетики ВНЗ Укоопспілки «Полтавський
університет економіки і торгівлі», Україна

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХМАРНОЇ ПЛАТФОРМИ ZOOM CLOUD MEETINGS ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ВЕБІНАРІВ ТА ВІДЕОЛЕКЦІЙ

Нині викладачі вищої школи знаходяться в постійному пошуку ефективних форм навчання для дистанційної освіти. У контексті концепції ресурсно-орієнтованого навчання, яка передбачає консолідацію усіх можливих і доступних ресурсів для вирішення освітніх завдань [1; 2], використання спеціальних платформ для відеоконференцій можна розглядати як одну з дієвих форм організації лекційних, семінарських, практичних занять, консультацій, навчальних та виробничих практик – вебінарів та відеолекцій.

Н. Морзе розглядає вебінар (віртуальний семінар) як технологію, що забезпечує проведення інтерактивних заходів у синхронному режимі та надає інструменти для дистанційної колаборативної (спільної) роботи учасників [3]. Використання вебінарів дозволяє у повній мірі відтворити умови колаборативної форми організації навчання, а саме семінарського, лабораторного, практичного занять, лекцій з дисципліни, використовуючи засоби аудіо-, відеообміну даними та спільної роботи з різноманітними об'єктами, незважаючи на те, що його учасники можуть фізично знаходитися в різних місцях. Так створюється віртуальна аудиторія (*virtual classroom software*), що об'єднує усіх учасників. При цьому віртуальна аудиторія потрактовується як програмне забезпечення, що моделює середовище реальної аудиторії в мережі Інтернет.

Вебінар як форма навчання студентів на відстані має головну ознаку – інтерактивність, що може бути забезпечена за допомогою моделі «доповідач-слухачі», які ставлять питання та обговорюють їх, при чому у ролі доповідача можуть виступати як викладачі, так і студенти. Відштовхуючись від вебінару, можемо говорити і про відеолекцію як про систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу викладачем, що не вимагає його особистої присутності

перед студентами, за допомогою використання широких можливостей обробки, зберігання та передачі відео та аудіо інформації і має високий ступінь інтерактивності.

Урахування ідеї навчального співробітництва акцентує увагу на таких методах, за допомогою яких доцільно організувати взаємодію у додаткових віртуальних кімнатах: навчання через дискусію; навчання через участь (слабкий студент навчається у групі більш сильних студентів); навчання через допомогу іншому (студент отримує знання, навчаючи іншого студента); навчання через спостереження (навчання відбувається за допомогою спостереження процесу пояснення іншому студентові); навчання через самовираження (навчання відбувається через пояснення або презентацію для інших студентів); навчання через критику або поради (навчання відбувається в процесі критики чи коректування навчання інших студентів). Ця ідея знаходить сьогодні втілення в організації та проведенні як вебінарів, так і сучасних відеолекцій.

Для проведення вебінарів, відеолекцій, узагалі будь-яких консультацій на відстані, зручним засобом виступає ZOOM Cloud Meetings.

Методика підготовки й проведення вебінарів та відеолекцій за допомогою ZOOM Cloud Meetings базується на врахуванні:

– специфіки цільового, змістового та процесуального компонентів методичної системи викладача (розуміється як сукупність методів, засобів, форм організації навчальної діяльності та способів пред'явлення навчального матеріалу, що спирається на методичний стиль, досвід викладача та забезпечує цілеспрямований і чітко визначений педагогічний вплив відповідно до цілей і змісту навчання), що реалізується в структурі та змісті вебінару;

– моделі процесу створення вебінару (відеолекції), що включає 3 етапи:

1) *аналітичний* (аналіз змісту навчального матеріалу та вимог освітньої програми; обрання теми згідно робочої програми, формулювання цілей і встановлення їх взаємної відповідності, відбір змісту, що вимагає опановування, візуалізації матеріалу, інтерактивного обговорення);

2) *проектувальний* (вибір методів і методичних прийомів, що використовуються на вебінарі чи відеолекції, визначення видів наочності, форм подання навчального матеріалу та способів його

подачі – презентації, ментальні карти, схеми, анімація, дидактична лінія «відео у відео» тощо; методи активізації дискусії, «питання-відповіді» у чаті, реакції за допомогою піктограм тощо);

3) *технологічний* (інформаційно-проблемна структура лекції, семінару чи практичного заняття, оформлення наочності, трансформація традиційного змісту в структурований евристичний текст, технологія проведення вебінару чи відеолекції, постановка завдань, керування учасниками);

– системи вимог до вебінару з урахуванням специфіки дисципліни, що визначають педагогічну доцільність його використання (дидактичні, методичні, управлінські й оформлювально композиційні вимоги);

– технічних (комп'ютер чи будь-який інший девайс з камерою та мікрофоном, наявність Інтернету) та функціонально-дидактичних можливостей платформи ZOOM Cloud Meetings (швидке викачування файлу інсталяції, реєстрація через Google акаунт або Facebook, швидке створення нової відеоконференції, запрошення через електронну пошту чи месенджер, керування учасниками, запис вебінару, демонстрація екрану, що дозволяє переключитися і показати всім учасникам екран свого комп'ютера або гаджета – презентацію, документ тощо; чат для спілкування під час відеоконференції та ін.).

Слід наголосити, що функціонально-дидактичні особливості ZOOM Cloud Meetings дають підстави вважати, що і вебінар, і відеолекція, проведені за допомогою цієї платформи, є ефективними формами підвищення якості навчання дисциплін в умовах дистанційної освіти за рахунок свого дидактичного потенціалу, що полягає в таких характеристиках:

– *інтерактивність навчання* забезпечує управління навчальним процесом і створює умови для здійснення різних видів навчальної діяльності під час пояснення нового матеріалу за рахунок динаміки надання інформації;

– *персоніфікація навчання* за рахунок можливості одночасної реалізації відео-конференцзв'язку, чату, «приват чату» для комфортного засвоєння інформації;

– *візуалізація* складних і абстрактних понять на основі мультимедійності;

- *оперативність оновлення і зміни змісту навчання згідно зі швидкими темпами розвитку галузі цифрових технологій;*
- *адаптивність до запитів студентів (вибір зручного часу, використання цікавих і зрозумілих для студентів технологій, відхід від класно-урочної системи навчання).*

Таким чином, моделі процесу створення вебінару (відеолекції), дидактичний потенціал хмарної платформи ZOOM Cloud Meetings, а також інформаційно-проблемна структура лекції, семінару чи практичного заняття, ресурси, які викладач зможе органічно поєднати під час відеозв'язку (власний стиль викладання, жвава і цікава подача змісту, професійна робота з психоемоційним настроєм віртуальної аудиторії, дидактичні ресурси та методики навчання, медіа та відеоресурси тощо), сприятимуть оптимізації викладу навчального матеріалу в умовах дистанційної освіти.

Список використаних джерел

1. Гриньова М. В., Кононец Н. В., Дяченко-Богун М. М., Рибалко Л. М. Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 72, № 4, 2019. С. 182–193.
2. Морзе Н. В. (2010). Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання. *Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр.* Херсон: ХДУ. Вип. 5. С. 31–39.
3. Kononets N. Experience in implementing resource-based learning in Agrarian College Of Management And Law Poltava State Agrarian Academy. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 16 (2), 2015. P. 151–163.

Косянчук Сергій,

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

СОЦІАЛЬНОСПРЯМОВАНІ ОСВІТНІ СИТУАЦІЇ ЯК ВИЗНАЧНИК У ПРОЄКТУВАННІ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Освітня система країни переживає виклики, спровоковані глобальною епідеміологічною ситуацією. Дистанційна форма навчання, що перебирала на себе увагу науковців і практиків упродовж останніх двох десятиріч, як виявилось, потенційно малоспроможна підтримувати належне функціонування шкільної освіти. Зміст навчальних предметів за дистанційного транслявання не викликає у здобувачів профільної освіти бажаної рефлексії.

Зворотний зв'язок за відсутності у суб'єктів освітньої взаємодії сучасних засобів зв'язку і відповідного програмного забезпечення слабкий. Звична система контролю рівня засвоюваності учнями знань поглинає в учителів чи не увесь добовий відтинок часу, а інші її механізми ще недостатньо розроблені.

У кількох цьогорічних публікаціях ми вже намагалися окреслити ці проблеми і визначити певні шляхи їх розв'язання. Розглядаючи об'єктивні кореляції реалізації педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням і суб'єктність у навчанні [4], ми зосереджувалися на одній з моделей, яка може бути реалізована в умовах дистанційного навчання. Йшлося також про професіографічний підхід щодо трансформації навчального змісту – з опертям на чинний Класифікатор професій. Дистанційно рефлексія в учнів може бути викликана саме акцентуванням на потребі замислюватися над своїм життєвим і професійним цільовизначенням.

Ці кроки є психодидактично важливими, адже за соціальним аспектом стосуються суспільних норм, прав і цінностей, за психологічним – визначають рівень розвиненості здатності до самореалізації, за педагогічним – стосуються духовного і практичного (вітагенного) досвіду (за: [7, с. 44]).

З іншого боку, ми зосереджувалися на важливості читання і формуванні культури інтелектуального життя особистості в дистанційному режимі. Дистанційно доцільні педагогічні технології мають спонукати учнів заглиблюватись у сутність соціалізаційних і соціальних чинників, що позначаються як на проектуванні професійних стратегій, так і на особистісному ціннісно-смісловому становленні [5]. Тобто, культура інтелектуального життя і розвитку особистості має висуватися на передній план, а соціально спрямовані навчальні ситуації, пропоновані в режимі дистанційності, мають налаштовувати учнів психологічно переживати свої потреби, мотиви, інтереси, цілі, ідеали, переконання, світогляд, що загалом виражають соціально-детерміновані ставлення до реальності [1].

За К. Garnitschnig [9], який вважає, що розрив інтересу до навчання становить загрозу, подаємо критерії аналізу і розроблення освітніх ситуацій як своєрідних завдань для здобувачів профільної освіти у контексті проектування ними своїх життєвих і професійних стратегій (рис. 1).

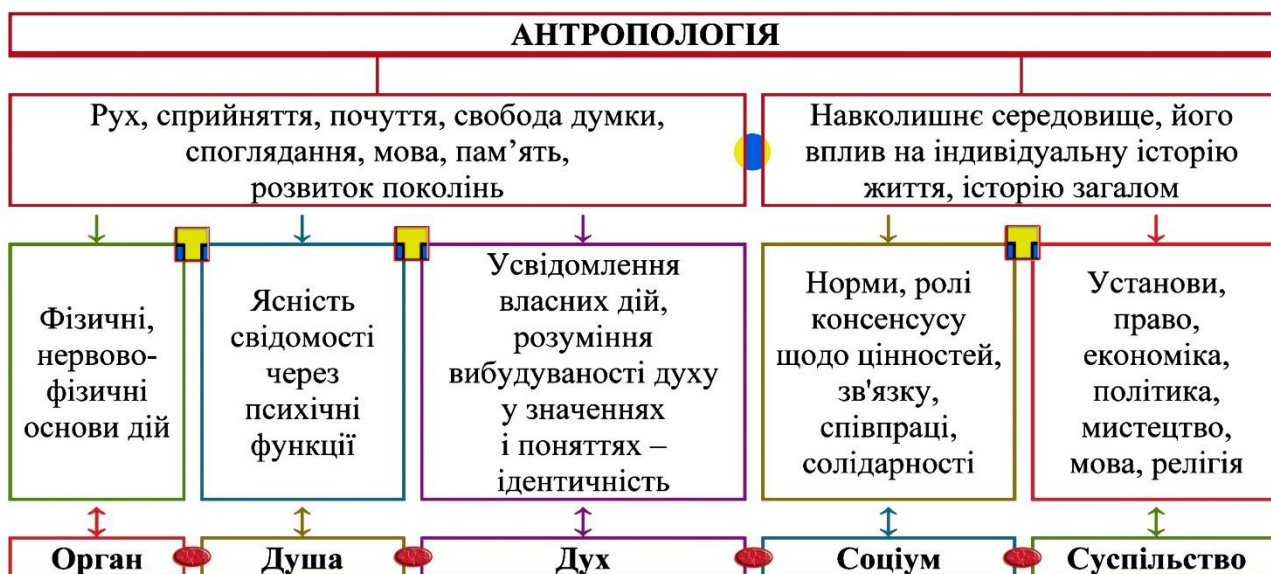


Рис. 1. Критерії аналізу і розроблення освітніх ситуацій (за К. Garnitschnig)

За абрисами цієї своєрідної антропологічної технології чітко простежуються шляхи (за дистанційного навчання) мотивування учнів до самонавчання і самовизначення. Звісно, за безпосередньої взаємодії з педагогічним працівником здобувачі профільної освіти діяли б активніше, утім, і за дистанційності такий освітній дискурс – у ключі проблем людського існування – набиратиме ваги.

Отже, говоримо про професіоналізм педагогічного працівника як про «інтегровану характеристику особистості, що представляє сукупність педагогічної компетентності, майстерності та професійно значущих якостей, які забезпечують ефективність освітньої діяльності» [6, с. 21]. Розроблені таким учителем соціально спрямовані освітні ситуації детермінуватимуть допоки уявне проєктування здобувачами профільної освіти своїх життєвих і професійних стратегій.

Водночас, за аналізу і/чи розв'язання таких освітніх ситуацій розвиваються й ціннісно-сміслові орієнтації учнів старшої школи як накопичувачі смисложиттєвого досвіду. А це веде до соціальної адаптації, яка «припускає активне пристосування індивіда до умов соціального середовища, тобто тут більшою мірою повинні вирішуватися завдання виховання особи» [8, с. 29]. А от за умов соціальної автономізації (от як зараз – карантин) має відбуватися «реалізація сукупності установок про себе, стійкості в поведінці і

стосунках, яка відповідає уявленню особи про себе, її самооцінку – тут вже більшою мірою повинна розвиватися індивідуальність людини [8, с. 29].

Досліджуючи порушену проблему, ми звернули увагу на публікацію Н. Волянюк і Г. Ложкіна, у якій йдеться про техніку психічного клірингу, що дає змогу «спрямувати активність особистості на побудову та реалізацію можливих життєвих ситуацій і подій. Інтегрованим елементом техніки психічного клірингу є побудова життєвої стратегії особистості. Як модель наміченого нею життєвого шляху, ідеальний і бажаний образи майбутнього результату, життєва програма відбиває магістральні цілі, життєві плани і способи їх реалізації в певних видах діяльності [3, с. 275].

З погляду дидактики, і психодидактики у тому числі, можна говорити й про дидактичний кліринг – як перспективну технологію підготовки майбутніх учителів і підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Адже в основі такої технології може лежати той самий матеріал, про який пишуть Н. Волянюк і Г. Ложкін, а дещо видозмінюватися: життєві стратегії конкретних людей (з включенням сторітелінгу – розповідей історій успіху); бачення себе за різних соціальних умов, форм і структур життя; життєва мета і способи її досягнення; об'єктивні та суб'єктивні потенціал і ресурси; зв'язки між подіями та уявленнями людини про їх детермінаційний характер; репетиції майбутнього; самоконтроль і самокерування тощо.

Освітня система України за глобального коронавірусного виклику зіткнулася з низкою проблем. Життя показало, що дистанційна форма навчання зазнала збоїв у системах зворотному зв'язку зі здобувачами освіти, а освітня рефлексія і контроль рівня здобутих учнями знань недостатні; педагогічне слово і особистість учителя перейшли у віртуальну площину; розрив інтересу учнів до навчання може становити якщо не загрозу інституційності школи, то серйозний їй виклик і т.ін.

З огляду на окреслене актуальною і затребуваною має стати розроблена Г. Васьківською рефлексійно-пізнавальна технологія [2]. У цьому зв'язку перебирає на себе увагу такий інструмент психолого-педагогічного впливу як соціально спрямовані освітні ситуації у контексті життєвого та професійного цільовизначення здобувачів профільної освіти.

Навчальний (предметний) зміст для профільної освіти потребує трансформації у бік професіографічності та духовного і практичного (вітагенного) досвіду особистості, інтелектуальне життя особистості – вдумливого читання і навичок критичного осмислення явищ, фактів, подій, будь-якої інформації, а професіоналізм педагогічного працівника – відповідного клірингу.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 44–56. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711797>
2. Васьківська Г. Психодидактичний аспект реалізації рефлексійно-пізнавальної технології засобами метакурсу «Людинознавство». *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матер. П'ятої міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 11–12 жовт. 2019 р. / *Folia comeniana: Вісник Польсько-української наук.-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського* / [голов. ред. Осадченко І. І.]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 29–31. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717577>
3. Волянчук Н. Ю., Ложкін Г. В. Побудова життєвої стратегії як якісний індикатор інтеграції психіки. *Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості*: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. м. Бердянськ, Україна, 25 квіт. 2019 р.). Бердянськ: БДПУ, 2019. 364 с. С. 272–276.
4. Косянчук С. В. Об'єктивні кореляції реалізації педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням і суб'єктність у навчанні. *Theoretical foundations of modern science and practice*: abstracts of XI International Scientific and Practical Conference. Melbourne, Australia 2020. Pp. 261–264. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719934>
5. Косянчук С. В. Читання у процесі формування культури інтелектуального життя особистості: соціальний вектор реалізації педагогічних технологій профільного навчання. *Problems of implementation of science into practice*: abstracts of XIII international scientific and practical conference. Oslo, Norway 2020, April, 20–21. Pp. 258–261. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720160>
6. *Педагогічні технології в підготовці вчителів*. 3-є вид., доп. і перероб. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.
7. *Проектування життєвої компетентності учнівської молоді*: кол. Монографія / [за наук. ред. проф. Кузьміної О. В.]. Hameln: InterGING, 2018. 362 с.
8. Садковий В. П., Домбровська С. М., Шведун В. О., Вавренюк С. А. *Державне управління виховним процесом в закладах вищої освіти України*: монографія. Харків, 2019. 352 с.
9. Garnitschnig K. *Bildung als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und der Familienhilfe*. URL: <http://www.pib-muenchen.de/docs/bildung.pdf>

Котлова Людмила,
к. психол. н., доцент кафедри психології розвитку та консультування
Котловий Сергій,
к. пед. н., доцент кафедри соціальних технологій Житомирського
державного університету імені Івана Франка, Україна

ЧЕСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРИЧНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ

Історичний екскурс показав, що започаткували висвітлення аспектів виховання та розвитку чесності особистості ще педагоги Стародавнього Сходу. Однак, представники різних шкіл зазвичай не розглядали чесність як безпосередній предмет вивчення, але свою увагу акцентували на дотичних моральних якостях особистості. Зустрічалися наукові розмірковування, які опосередковано торкалися проблеми чесності, або стосувалися дотичних понять: істина, правда, справедливість, совість. Так, основною метою виховання у Стародавній Індії було сприяння загальному добру, відмова від вчинків, які шкодять іншим. Учитель мав особистим прикладом виховувати в учня чесність, вірність вірі, слухняність своєму гуру [7]. Китайська філософія освіти також наголошувала на вихованні добрих людей, які володіють високими моральними якостями та якій має бути притаманна така чеснота, як чесність [1]. Педагогіка Античності характеризувалася активним розвитком особистості, її вольових та фізичних можливостей, а також моральним вихованням та моральним самовдосконаленням. Провідне місце у моральному вихованні, на думку Ксенофонта, потрібно відводити розвитку почуття справедливості як вияву чесності людини [1]. За часів Середньовіччя у Візантійській християнській педагогіці важливе місце відводилось вихованню у особистості говорити і жити по правді, методами залякування. Таким чином, аналіз наукових здобутків Стародавнього Світу та Античності дає нам можливість відстежити витoki чесності.

Нові підходи до людини й виховання опосередковано зароджувалися ще в період Відродження й Реформації та активно вплинули на розвиток психолого-педагогічних ідей Нового часу, які втілювалися у працях Я. Коменського. Серед цілей педагогічної системи Я. Коменського важливе місце займає виховання таких моральних чеснот як: помірність, мужність, справедливість і чесність.

На його думку, вчитель має прагнути розвивати в учнів справедливість, до змісту якої вчений відносив уникнення брехні й обману, тобто чесність [5]. Великого значення середовища у вихованні, в якому перебуває особистість, надавав К. Гельвецій, який у власній педагогічній системі обґрунтував, що основою людського пізнання та поведінки є відчуття. Педагог робив висновок, що люди не народжуються чесними або брехливими, підлими чи гуманними, вони стають такими під впливом того середовища, в якому перебувають, а народжуються неосвіченими і невихованими. Моральні норми, правила, моральну свідомість, на думку К. Гельвеція, необхідно виховувати шляхом формування в учнів правильних суджень та почуттів [2]. Важливим є виокремлення значення почуттів, які переживає особистість при здійсненні чесних та нечесних вчинків. Значний внесок у розвиток теорії природовідповідності, яку започаткував ще Я. Коменський, зробив Ж. Ж. Руссо, виділивши чотири вікові періоди в житті дитини, вказавши на, що варто спрямувати основну увагу вихователя. Так, у період «бурь і пристрастей» (від 15 років) особлива увага має бути приділена моральному і статевому вихованню. До цього віку не варто, на думку педагога, давати моральні настанови, бо у дитини не має ще певного життєвого досвіду. Найефективнішим буде, коли дитина матиме можливість самотійно пережити наслідки своїх чесних та нечесних вчинків та дій [5]. Таким чином, без власного досвіду особистості ми не зможемо навчити дитину моральної поведінки, бути чесною чи ні. У подальшому чимало психологів та педагогів, досліджуючи питання сенситивного періоду розвитку чесності підростаючого покоління, актуалізували питання започатковані ще Ж. Ж. Руссо.

Швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці значну увагу приділив розвиткові ідей Дж. 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 фактору 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» [5]. Таким чином, було висунуто ідею, що у вихованні чесності приймають участь як сім'я так і соціальне середовище.

Прихильником ідей Й. Г. Песталоцці був відомий німецький педагог Й. Гербарт. Система морального виховання, розроблена ним, ґрунтується на таких моральних ідеях: внутрішньої свободи, вдосконалення, прихильності, права, справедливості, чесності [3]. Цінним є те, що педагог наголошував, що у дитини не повинно виникати конфлікту: знає, що потрібно бути чесним, а навколо бачить брехню та нечесну поведінку а по відношенню до себе та інших.

Поняття чесності Ф. Дістервергом використовувалося не в контексті проблеми виховання моральності учнів, як у попередників, а стосовно розвитку моральності особистості вчителя [4]. Таким чином, вчитель має демонструвати учням чесну поведінку, щоб виховувати ці моральні якості у них.

Великого значення особистісним педагогічним якостям учителя та моральному вихованню надавав також К. Ушинський. Моральне виховання, на думку педагога, має розвивати в дитині гуманність, чесність і правдивість, працьовитість, почуття власної гідності, скромність, доброзичливість до людей. Найважливіші шляхи та методи морального виховання – це виховне навчання, переконання та роз'яснення, особистий приклад учителя і старших в школі та поза нею, заохочення і покарання, розумна організація праці, відпочинку і розваг у школі та вдома, обмін думками між учнем та вчителем з питань моралі та інше [9].

Отже, в період Нового часу було виділено сприятливі періоди розвитку чесності особистості, фактори та методи, які впливають на її формування, які в подальшому стали основою педагогічних ідей в XIX столітті.

В педагогічній спадщині ХХ століття вихованню чесної поведінки дитини приділяють значне місце. І основну відповідальність за це покладають на батьків, саме вони мають уважно слідкувати за розвитком чесності у дитини, нічого не повинні навмисно ховати від дитини, але мають привчати дитину нічого не брати без дозволу, навіть, якщо це лежить на видному місці, або не закрите. Так, А. Макаренко зазначав, що «чесність не падає з неба, вона виховується в сім'ї». В сім'ї можна виховати і безчесність: все залежить від методу виховання батьків. Однак, великий педагог зауважував, що лише в більш старшому віці дитина повинна навчитися розрізняти корисний секрет, тобто те, що потрібно приховувати від ворогів недругів, або те, що взагалі повинно складати особисте переживання кожної людини [6].

Вихованню чесності значної уваги у своїх працях приділяв В. Сухомлинський, який наголошував на тому, що не можна карати за правду, за чесну поведінку. Якщо вихованець зізнався у ганебному вчинку, «умійте бути терплячим...., умійте стримати пориви гарячого серця мудрим розумом. Наслідком вашої розмови... ніколи не повинно бути покарання» [8, с. 237]

Варто погодитись із думкою В. Сухомлинського, що коли для виховання чесності у дітей щодня їм говорити: будь чесним, правдивим, нетерпимим і непримиренним до брехні, то ці слова перетворюються для них у надокучливі нотації. Великий педагог зазначав: «Чесність, правдивість, нетерпимість до обману повинні стати хвилюючою, привабливою, принадою діяльністю. Ми маємо спонукати вихованців до діяльності, яка розкриває красу, привабливість чесності» [8].

Значна роль у процесі формування чесної поведінки відводиться колективу, адже життя шкільного колективу має бути продумане так, щоб кожен учень на кожному кроці стикався з цінностями, які належать колективу. Користування учнем такими цінностями стає для нього звичкою. В умовах використання матеріальних цінностей для задоволення духовних запитів колективу нечесний вчинок відразу ж зустрічає загальний осуд. На ставленні особистості до інтересів колективу перевіряються, утверджуються чесність і правдивість [8].

Велике виховне значення має правдива оцінка поведінки, особливо в старших класах. В оцінці поведінки, на думку

В. Сухомлинського, потрібно виходити з таких вимог: уміння виховувати самого себе, сумлінна праця – навчальна і суспільно-корисна, збереження і примноження народного добра, чесність, повага до людей праці, до батьків і взагалі до старших, повага до жінки, непримиренність до зла. Важливо, щоб у кожному віці дитина розуміла, як ці вимоги здійснювати на практиці [8].

Ми погоджуємося із думкою В. Сухомлинського, про те, що значимою умовою у вихованні чесності та правдивості є право юнаків і дівчат говорити те, що вони думають, без побоювання зустріти окрик замість терплячого роз'яснення і допомоги. Таким чином, і А. Макаренко і В. Сухомлинський важливу роль відводять зовнішньому мікросередовищу у розвитку чесності та створенню виховного середовища в колективі.

Як бачимо в педагогічній спадщині виділені сенситивні періоди розвитку чесності (дошкільний вік), етапи розвитку чесності особистості (від зовнішніх вимог до внутрішніх переконань), фактори розвитку чесності (мікро-, мезо- та макросередовище), методи виховання відповідно до віку (власний приклад батьків та вчителів, метод заохочення та підтримки, гуманного ставлення до дитини).

Список використаних джерел

1. Антология мировой философии. Т. I. Кн. I. Москва, 1969.
2. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання; Пер. з франц. В. Підмогильний. Київ: «Основи», 1994. 416 с.
3. Гербарт Йоган Фридрих. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. І. Шинкарук. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України; Абрис, 2002. С. 158.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения Москва: Учпедгиз, 1956. С. 136–203.
5. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Том I. Укладачі: В. М. Кларин, А. Н. Джуриринский. Видавництво: М.: Педагогика, 1989. 416 с.
6. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. Т. 4. 551 с.
7. Общественная мысль Индии: Проблема человека и общества. Москва, 1992.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. Том 4. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором Київ: Радянська школа, 1977. 640 с.
9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 576 с.

Кравчук Інна,
*магістрантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний вчитель – це не тільки фахівець, який багато знає і вміє працювати з дітьми, це людина готова до змін, яка не дає готових відповідей, а вчить їх знаходити, застосовувати набуті знання у реальному житті, мотивує учнів пізнавати нове і за межами школи, яка сама розвивається і вчиться протягом всього життя та спонукає до цього інших.

Поява інтернет-покоління вимагає від педагогів змін навчальних методів та підходів. Адже успішний учень сьогодні – не той, хто може запам'ятати великий обсяг інформації та детально відтворити на уроці, а той, хто володіє так званими «навичками XXI століття»: критично мислити, працювати у команді, виявляти ініціативу, пояснювати власну думку зрозумілою і доступною мовою, швидко адаптуватися до змін інформаційно-комунікаційних технологій та творчо підходити до розв'язання завдань і вирішення проблем [1, с. 146].

Сучасна освіта повинна базуватися на засадах інноваційного підходу до організації освітнього процесу, гуманності, дитиноцентризму, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку учнів, власного творчого безперервного професійного зростання педагога. У цьому контексті зростає зацікавленість науковців і педагогів у розробці та вдосконаленні технологій інтерактивного навчання, його теоретичних, методологічних та практичних аспектів. Теорії і практиці впровадження інтерактивних технологій присвячено праці Д. Панькова, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакової, В. Терещенко та ін.

У новій українській школі, яка працює на засадах педагогіки партнерства учитель та учні є рівноправними учасниками освітнього процесу. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінює односторонню авторитарну комунікацію

«вчитель» – «учень» [2, с. 14]. Оскільки основою педагогіки партнерства є спілкування, взаємодія та співпраця, інтерактивні технології навчання повинні стати невід’ємним елементом кожного уроку.

У перекладі з англійської слово «interaction» означає «взаємодія». У психології інтеракція – це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (людиною) або чим-небудь (наприклад, з комп’ютером, навчальним засобом тощо). Таким чином, інтерактивний – це здатний до взаємодії, діалогу [4, с. 356].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, метою якої є створення таких умов, де відбувається постійна активна взаємодія всіх учнів та де кожен з них відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [3, с. 9].

Дослідження, проведені американськими вченими, доводять, що інтерактивні технології дозволяють значно збільшити відсоток засвоєння матеріалу. Під час пасивного навчання, наприклад лекції чи читання, учні засвоюють близько 5–10 відсотків матеріалу, в той час як дискусія сприяє засвоєнню близько 50 % інформації, а практика через дію – 75 % [3, с. 11].

Вважаємо за необхідне пояснити, що маємо на увазі під терміносполукою «інтерактивна технологія» чи «технологія інтерактивного навчання». Аналіз широкого спектру визначень поняття «педагогічна технологія», викладених у працях В. Безрукової, О. Безпалько, М. Кларіна, Г. Селевка, В. Сластьоніна та ін., дозволяє розглядати технологію інтерактивного навчання як узгоджену сукупність (а також систему) форм, методів, прийомів, засобів педагогічної взаємодії, спрямовану на розв’язання конкретних педагогічних задач [5, с. 136].

За умови широкого використання інтерактивних технологій змінюється роль вчителя, який стає наставником, фасилітатором, головним завданням якого вже не є ретрансляція знань, а здатність організувати початковий процес таким чином, щоб учні за допомогою комунікації знайшли правильні відповіді, допомогти їм зорієнтуватися у величезному обсязі інформації та зробити належні висновки.

Хоча активність учнів перевищує активність вчителя на уроці, це аж ніяк не призводить до полегшення його роботи, скоріше

навпаки, адже він повинен мотивувати учнів до командної роботи, комунікації, пробудити бажання висловлювати свою думку, а також слухати і поважати думки інших, контролювати час відведений на обговорення, слідкувати, щоб зроблені висновки були правильними.

Майбутній вчитель іноземної мови повинен добре оволодіти інтерактивними методами навчання ще під час навчання в університеті та «відшліфувати» це вміння під час проходження педагогічної практики, оскільки неналежне використання інтерактивних методів має негативні наслідки, коли урок перетворюється на хаос, де кожен у кращому разі щось вигукує з теми, що вивчається, або домінують сильні учні, а слабші не мають права на висловлення власної думки, або учні втрачають інтерес та починають обговорювати те, що не стосується теми.

На нашу думку, доцільно ознайомити студентів з класифікацією інтерактивних технологій, запропонованою О. Пометун і Л. Пироженко, які поділяють їх на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів [3]:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах; ротаційні трійки; два– чотири – всі разом; робота в малих групах; акваріум; карусель; броунівський рух);

- інтерактивні технології колективно-групового навчання (обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення; навчаючи – вчусь; мозковий штурм; ажурна пилка; аналіз ситуацій; розв’язання проблем);

- інтерактивні технології ситуативного моделювання (індивідуальні ігри; парні ігри; групові ігри; настільні ігри; імітаційні ігри; рольові ігри);

- інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань (метод прес; займи позицію; безперервна шкала думок; дискусія; дискусія у стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати).

Якщо під час навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) широко використовуються інтерактивні технології, що дають студентам можливість стати активними учасниками лекції, семінарського чи практичного заняття, то студенти здобувають досвід організації, участі та проведення таких занять. Такий підхід до навчання базується на повазі до потреб і можливостей студентів та спонукає їх до активної діяльності, заохочує виявляти ініціативу та бути

креативними. Інтерактивне навчання дає можливість здійснити підготовку вчителя іноземної мови, здатного до саморозвитку і творчості як під час навчання у ЗВО, так і у подальшій професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Кравчук І. О. Розвиток креативного мислення на уроках англійської мови. *Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету)*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції (м. Умань, 30 березня 2018 р.). Умань, 2018. С. 146–149.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 30.03.2020)
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. Київ, 2004. 192 с.
4. Попель О. В. Роль інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови у немовних вишах. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. № 2. С. 355–360.
5. Терещенко А. О. Інтерактивні технології у формуванні організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 135. С. 136–138.

Кравчук Неля,

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

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА: СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ

Велика кількість різних видів інтенсивного стресового впливу викликають різні форми дезадаптації, нервово-психічні і психосоматичні порушення, посттравматичні стресові розлади. Інтенсивний стрес-вплив субекстремальних обставин на людину може бути настільки сильним, що особистісні властивості вже не відіграють вирішальної ролі в розвитку посттравматичного стресового розладу, який може розвинути практично в кожній здоровій і емоційно стійкої людини. Тому в сучасних умовах

актуальним є виявлення чинників і розробка технологій, що сприяють розвитку психологічних ресурсів особистості в стресових ситуаціях.

У роботах педагогів і психологів І. Андріаді, М. Алімової, Л. Борисовой, І. Дімури, Ф. Зіятдінова, В. Турченко, Г. Нагорної, З. Каргієва, З. Курлянд, О. Ржаннікової, В. Пенькова та інших відображені різні підходи до проблеми професійної стійкості особистості [1].

Інноваційними технологіями розвитку психологічних ресурсів особистості є стійкість до стресів, що являє собою здатність людини витримувати стресові навантаження без негативних наслідків. Як підкреслював С. Корсаков, чим «більш гармонійно поєднані всі існуючі властивості, складові особистості, тим більше вона стійка, урівноважена і здатна протистояти впливам, які прагнуть порушити її цілісність» [4].

У процесі професійної підготовки майбутній психолог повинен сформуватися як активний суб'єкт діяльності, як зріла особистість з розвинутими професійно-важливими якостями (В. Панок, Н. Чепелева, О. Бондаренко) [1].

Аналіз наукової літератури з теми дослідження показав, що в сучасній психологічній науці існують різні підходи до визначення поняття «стресостійкість» й сьогодні, незважаючи на велику кількість праць з даної проблематики, немає «ясності в розумінні суті стресостійкості, її структури, ролі психіки в її забезпеченні» (В. О. Бодров). Так, під терміном «стресостійкість» розуміють такі окремі його складові, як емоційна стійкість, стрес-резистентність, фрустраційна толерантність та ін. [8].

Під терміном «стресостійкість» С. Субботін розуміє такі приватні його складові, як емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, стрес-резистентність, фрустраційна толерантність.

Особливо велике значення придбало вивчення феноменів стійкості організму і особистості у зв'язку зі зміною ролі і питомою вагою інформаційного чинника. В. Медведєв вважає, що значущість корисної інформації різко збільшилася, і це робить вплив на формування стійкості [6].

В той же час з'являються механізми забезпечення інформаційного захисту від надмірної або від непотрібної інформації. Особлива увага звертається на формування позитивного образу стресової ситуації, навчання когнітивному аналізу ситуації,

прогнозування поведінки в залежності від обставин, актуалізацію навичок довільної релаксації та напрацювання досвіду застосовування прийомів і формул конструктивного реагування в стресових ситуаціях.

Але низька задоволеність, викликана іншими причинами (внутрішньоособистісний конфлікт, професійні невдачі, неможливість задоволення основних потреб і ін.), може приводити до підвищення емоційної нестабільності. Перше впливає на друге, друге – на перше; загальний негативний ефект при цьому постійно підтримується на високому рівні або підвищується. Підтверджує сказане і виявлена в дослідженні негативна кореляційна залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності особистості майбутнього професіонала. Чим оптимальніше мотиваційний комплекс, чим більше активність психолога мотивована самим змістом практичної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче емоційна нестабільність, і навпаки, чим більше діяльність фахівця обумовлена мотивами уникнення, бажанням «не сплохувати», тим вище рівень емоційної нестабільності [6]. Таким чином, вищевикладене свідчить про те, що:

1. Стресогенність психологічної діяльності обумовлена мірою і кількістю труднощів, що виникають при вирішенні практичних завдань.

2. Труднощі професійної діяльності є специфічними для кожного етапу професійного самовизначення.

3. Психологічні утруднення детерміновані, з одного боку («зовнішній» чинник), складністю професійної ситуації, а з іншої («внутрішній» чинник) – суб'єктно-діяльними і особистими властивостями студента-психолога.

4. Особистісні риси і психологічні уміння, що визначають успішність подолання стресогенних чинників, – стресостійкість, пов'язана з рівнем сформованості професійної майстерності майбутнього фахівця.

5. Рівень професійної майстерності визначає специфічність впливу на психолога труднощів, що виникають в практичній діяльності.

6. Труднощі роблять позитивний (стимулюючий) вплив на психологів високого рівня професійної майстерності і негативно

(дезорганізуюче) позначаються на діяльності фахівців низького рівня майстерності.

7. Основна роль в подоланні труднощів, супроводжуваних робочий, учбовий процес, належить відповідно конкретному етапу психологічної діяльності професійно-психологічним умінням майбутнього психолога.

8. Стресостійкість психолога залежить від сформованості загальних і спеціальних психологічних умінь і інтелектуального розвитку, що характеризують фахівця як суб'єкта діяльності, і від особливостей структурних елементів особистості.

Стресогенна ситуація в професійній або будь-якій іншій діяльності викликає комплекс процесів оцінки, узгоджень, врегулювань при взаємодії людини із стресорами. Величезну роль в цих процесах відіграє нервово-психічна стійкість особистості, складовими якої є: здібність до повноцінної самореалізації, особистісного зростання зі своєчасним і адекватним вирішенням внутрішньоособистісних конфліктів, відносну стабільність емоційного стану і сприятливого настрою: здібність до емоційно-вольової регуляції; адекватну ситуації мотиваційну напруженість. Стійкість охороняє особистість від дезинтеграції і особистісних розладів, що особливо важливе в процесі професійного самовизначення майбутніх фахівців. Саме тому пріоритетним в процесі професійного становлення психологів виступає необхідність впровадження в систему підготовки інноваційних технологій розвитку психологічних ресурсів особистості.

Отже, аналіз особливостей генезису психологічного стресу свідчить про те, що в його основі лежать когнітивні процеси, що відображають реальні і уявні умови стресогенних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Каргіева З. К. Формирование профессиональной устойчивости студентов университета: авто-реф. дис. соискание научной степени канд. пед. Наук. Ленинград, 1983. 16 с.
2. Олійник О. О. Психологічний аналіз понять емоційної, психологічної та стресостійкості. *Вісник Харківського університету*. Харків, 2004. № 617. С. 96–100.
3. Роман К. Д. Механізми формування стресостійкості особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2004. Т. 6. Вип. 7. С. 155–162.
4. Тигранян Г. А. Стресс и его значение для организма. Москва: Наука, 2008. 174 с.

Кришмарел Вікторія,
*к. філос. н., старший науковий співробітник відділу
суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України,
Україна*

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОБОТИ З ВІЗУАЛЬНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ ЧЕРЕЗ ЗАПИТАННЯ

Візуалізація – це представлення інформації в наочному вигляді. Вона може бути знакова (порівняно однозначна, з більш-менш чітким загальнозрозумілим в певному історико-культурному контексті значенням) або символічна (насичена комплексом смислів та зв'язків, які можуть бути як загальноновизнаними, так і зрозумілими лише обмеженому колу людей).

Візуальні джерела інформації в найбільш узагальненому розумінні – це історичні джерела, які не є письмовими або речовими, які містять інформацію, закодовану в певних візуальних образах – зображення. Ефективною є класифікація зображень за способом їх отримання: художні (мистецькі об'єкти, представлення суб'єктивного сприйняття); графічні (карти, схеми тощо); натуральні (фото-, відео-документи).

Крім того, в педагогічній діяльності візуальну інформацію можна класифікувати за призначенням та функціями, що дозволяє обрати той чи інший графічний об'єкт в залежності від дидактичної мети: естетична (ставлення до світу через художні образи); документальна (зафіксовано конкретну інформацію, яку подано більш науково, ніж суб'єктивно); технічна (створена за допомогою спеціальних пристроїв та алгоритмів).

Родове поняття «документ, що містить образотворчу інформацію», включає в себе різноманітні види документів, які можна класифікувати за різними ознаками: за видом носія, способом відтворення зображення, призначенням та ін.

З огляду на зображення як ілюстративний матеріал (в підручниках зокрема) варто розмежовувати два основні типи, в яких:

- образотворча інформація має самостійне (головне) значення (фотодокументи, карикатури і т. п.);

- образотворча інформація постає в сукупності з текстом, може бути пов'язана з ним змістом або виступати в якості художнього

оформлення (рукописні книги з заставками, документи з малюнками, відбитками печаток і т. п.). Більш детально щодо специфіки ілюстрацій див. 1.

При роботі з ілюстраціями необхідно враховувати, що учні мають вміти працювати як із закритими, так і з відкритими типами запитань (важливими є як вміння знаходити відповіді, так і ставити запитання всіх рівнів таксономії Б. Блума). Закриті запитання стосуються безпосередньо побаченого, а відкриті – осмислення сутності. Таким чином перші з них пов'язані з трьома нижчими рівнями за таксономією Б. Блума, а другі – з вищими, які й сприяють розвитку мислення. Детальні стратегії включення запитань в роботу на уроці містяться в дослідженні О. Пометун «Запитання на уроці» (див. 2).

Приклади запитань, які варто використовувати для роботи із ілюстраціями в класі, наведено в роботі Р. Ллойда Райана «Використання зображень в навчанні мистецтву та інших матеріалах» (див. 3). Наведемо їх перелік відповідно до рівнів Блума та узагальнюючи безвідносно саме мистецтвознавчого спрямування:

- Що ви бачите на цій картині?
- Яке оточення? Де? Коли? Період часу? Сезон?
- Чи є якась дія? Яка саме?
- Чи є головні фігури?
- Який взаємозв'язок між основною фігурою (фігурами) та другорядною фігурою (фігурами)?
- Чи є в цій картині частини, які цікавіші за інші частини? Які? Чому вони цікавіші?
- Які почуття проявляються на зображенні? Вони "підходять" до картини?
- Про що це зображення?
- Що вам подобається / не подобається у цій картині?
- Як ви себе відчуваєте, дивлячись на картину?

Власне, саму стратегію навчання можна подати через ключові запитання, які дозволяють сформулювати п'ять «звичок розуму», як їх називає Д. Мейер, легендарна педагог-новатор із США (див. 4). Ці запитання можуть бути адаптовані саме для роботи з ілюстраціями:

Розгляд доказів: *Як ми можемо дізнатися, чи реалістичним є зображення / чи відповідає дійсності? Що про це свідчить?*

Врахування різних точок зору: *Яким могло б бути це зображення, якби замовником / автором була інша людина? Якби ми подивилися на це зображення з позиції персонажа, то що б побачили?*

Об'єднання: *Чи є певна схема / символізм у цьому зображенні? Чи бачили ми щось подібне раніше? Де ми можемо побачити подібне в оточуючому світі?*

Побудова передбачення: *Як інакше можна було б зобразити цей сюжет / об'єкт / явище? Яку іншу назву можна було б дати? До яких змін у сприйнятті це б призвело?*

З'ясування значення: *Чому це важливо? Які висновки можна зробити? Тепер для мене...*

Обидва запропонованих алгоритма співвідносяться із застосуванням запитань за таксономією Блума, допомагають рухатися від осмислення конкретної ілюстрації до осягнення її сутності та значення, передбачають сходження/ускладнення мисленнєвих операцій пізнання, завдяки чому відбувається привласнення учнями результатів навчання за рахунок того, що вони здобуваються, а не отримуються.

Список використаних джерел

1. Кришмарел В. Ю. До питання про ілюстрації в шкільних підручниках : особливості предметів духовно-морального спрямування. *Проблеми сучасного підручника* (14). 2014. С. 341–349.
2. Пометун О. Запитання на уроці: Навіщо? Для кого? Які про що? 2019. 96 с.
3. Lloyd R. Using Pictures in Teaching Art and Other Stuff. URL: <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol2/ryan2.html>
4. Berger W. Can a school be built on questions? A More Beautiful Question: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas. 2014, p. 50–56.

Мекеня И. А.,

старший преподаватель кафедры образовательных технологий ГУ «Гродненский областной институт развития образования», магистр гуманитарных наук

Миленкевич Юлия,

старший преподаватель кафедры образовательных технологий ГУО «Гродненский областной институт развития образования», магистр образования, Беларусь

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Значительные преобразования, происходящие в настоящее время во всех сферах деятельности, в том числе и в образовании, связанные с изменениями во внешней среде, активным внедрением информационных технологий в образовательный процесс, приводят к быстрому изменению условий осуществления профессиональной деятельности и обуславливают рост требований к уровню компетенций педагогов. При таких условиях дополнительное образование взрослых приобретает все большее значение. Образование отличается от других областей деятельности быстрой сменой информации, необходимостью гибко реагировать на требования сегодняшнего дня. Для того чтобы соответствовать современным требованиям, предъявляемым к специалистам системы образования, педагоги учреждений образования должны постоянно обновлять свои знания и совершенствовать профессиональные компетенции. Значительную помощь в обновлении и накоплении знаний и навыков педагогических кадров оказывают учреждения образования, реализующие образовательные программы дополнительного образования взрослых.

Для улучшения качества обучения слушателей постоянно проводится работа по определению потребностей руководителей и специалистов системы образования в актуальной тематике повышения квалификации, ее обновлении и совершенствовании, модернизации образовательных технологий, улучшению учебно-методического обеспечения образовательного процесса. В связи с этим происходят изменения и в организации деятельности на повышении квалификации. Целью повышения квалификации становится не трансляция информации в специально организованных условиях, а формирование творческой, инициативной личности, не только обладающей суммой необходимых профессиональных и мировоззренческих знаний, но и умеющей ими оперировать и применять на практике. При составлении образовательных программ повышения квалификации диверсифицируются не только тематика, содержание, но и формы, методы и технологии обучения.

В научно-методической литературе имеется значительное количество работ, посвящённых применению современных

технологий в образовательном процессе профессиональной подготовки специалистов, в ходе повышения квалификации, переподготовки педагогических кадров (М. Архипенко, Н. Борисов, В. Беспалько, В. Гузеева, В. Монахова, С. Невдах, А. Пырский, В. Фоменко, Г. Селевко и др.).

Термин «технология» в сфере образования, по мнению Н. Борисова, «имеет тенденцию к расширению: от обозначения технических средств, применяемых в целях обучения (образования), к обозначению процесса постановки и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется оперативной обратной связью вне зависимости от мастерства педагогов и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм» [1, с. 7]. В. Бугрин считает, что «образовательные технологии можно отнести к классу социальных технологий, представляющих собой систему последовательных действий обучаемых, с помощью которой возможно получение ими желаемого результата, а также его многократное воспроизводство» [2, с. 46]. К «новым образовательным технологиям» автор относит такие технологии, в которых: преобладают игровые процедуры; применяется принцип моделирования; используется интенсивное межличностное общение; преподаватель организует образовательный процесс на основе партнерства с обучающимися.

Следует отметить двоякую сущность технологий в ходе повышения квалификации педагогов и специалистов системы образования: как компонент содержания образовательных программ и как способ организации освоения этого содержания. Ранее нами уже было рассмотрено использование многомерной дидактической технологии и информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе [3; 4]. В педагогическом сознании прочно утвердился феномен образовательных технологий. Педагоги чётко осознают необходимость использования этого деятельностного инструментария, готовы применять технологии с учётом конкретных условий обучения, но пока преобладает стереотип традиционной деятельности. Данная ситуация объясняется недостаточными знаниями и умениями педагогов по продуктивному использованию современных технологий обучения. В ходе проведения опроса, учителя отметили (более 70 %), что наиболее эффективными и

результативными, с их точки зрения, являются интерактивные технологии и технология проблемного обучения.

В ходе реализации образовательных программ повышения квалификации активно применяются информационно-коммуникационные, интерактивные, игровые технологии, кейс-технология, технология проблемного обучения, технология учебного проектирования и др. Ознакомление слушателей с современными процессами развития образования осуществляется на основе использования информационно-коммуникационных технологий. В современных условиях развития дополнительного образования взрослых актуальным становится участие педагогов в деятельности сетевых методических объединений с целью профессионального роста и повышения уровня профессиональных компетенций. Практические занятия направлены на моделирование сетевого взаимодействия с учетом дидактических и управленческих целей субъектов образовательных отношений.

Одним из альтернативных способов организации учебной работы педагогов в процессе реализации образовательных программ повышения квалификации является интерактивное взаимодействие. Технологию интерактивного обучения С. Кашлев определяет, как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и обучающихся, последовательная реализация которых создаёт оптимальные условия для их развития. Классификация интерактивных методов обучения включает: методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации; методы обмена деятельностью; методы мыследеятельности; методы смыслов творчества; методы рефлексивной деятельности; интерактивные игры [5].

В практике работы со слушателями используются игровые технологии, для которых характерно наличие чётко определённой цели обучения и результата, характеризующегося учебно-познавательной направленностью. Для решения комплексных задач усвоения, закрепления нового материала, формирования профессиональных компетенций, развития творческих способностей, обучающихся используются деловые игры [6]. Применение деловых игр в процессе повышения квалификации способствует повышению мотивации учебной деятельности слушателей, усвоению фактологических знаний, совершенствованию определённых навыков

и умений, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций, а так же изменению мировоззренческих установок к педагогической деятельности [7, с. 100].

Актуальна и востребована на занятиях кейс-технология, к которой относятся ситуационный анализ (решение обучающих и воспитательных ситуационных задач и упражнений), ситуационные игры, игровое проектирование, дискуссии. Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным в образовательной практике. Данная технология способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление, таким образом, вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Последовательную постановку проблем перед обучающимися предполагает технология проблемного обучения, которая позволяет приобретать новые знания, вырабатывать умения и навыки, накапливать опыт решения разнообразных профессиональных задач. Основу данной технологии составляет учебная проблема, решение которой осуществляется поэтапно: восприятие и осмысление проблемы; разрешение проблемы; корректировка принятого решения; проверка правильности решения проблемы; анализ мышления (отказ от шаблонов и стереотипов) в ходе решения проблемы.

Включить педагогических работников в проектную деятельность, которая выступает эффективным средством профессионально-личностного развития, позволяет технология учебного проектирования. Процесс обучения в рамках данной технологии предполагает создание проекта. Рассматриваемая технология придаёт деятельностный характер образованию, развивает у слушателей исследовательские умения и системное мышление, обеспечивает перенос знаний в профессиональную сферу, влияет на целеустремленность будущего специалиста и его жизненную стратегию.

Практический опыт работы в сфере повышения квалификации педагогов позволяет сделать вывод о том, что использование современных технологий обучения помогает сделать образовательный процесс более эффективным, продуктивным, результативным и управляемым, уделять больше внимания вопросам

індивідуального, личностного і професійного росту
обучаючихся.

Список использованных источников

1. Борисова Н. В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: учеб. Пособие. Москва: Домодедово: ВИГГК МВД России, 1999.
2. Бугрин В. П. Технологии подготовки и проведения конкретных ситуаций: обзорная лекция. Серия материалов школы-семинара «Современные образовательные технологии» / под общ. ред. д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой и канд. пед. наук Н. В. Борисовой. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
3. Мекеня И. А. Многомерная дидактическая технология в образовательном процессе. *Личность. Образование. Общество*: материалы международной научно-практической конференции, Гродно, 6 декабря 2012 г.: в 2 ч. / ред. кол. Н. Л. Евдокименко [и др.]. Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования». 2013. Ч. 1. С. 52–55.
4. Мякень І. А., Выкарыстанне інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій у адукацыйным працэсе. *Современное образование взрослых*: состояние, проблемы и перспективы: материалы науч.-практ. конф., Минск, 8–9 октября 2015 г. / ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования»; редкол.: С. В. Ситникова [и др.]. Минск: Мин. обл. ИРО, 2015. С. 276–279.
5. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. Минск: Выш. шк., 2002. 95 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Москва: Науч.-исслед. ин-т шк. технологий: Народное образование, 2006.
7. Невдах С. И. Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых в условиях интеграционных процессов: монография. Минск: Бестпринт, 2015. 168 с.

Малієнко Юлія,

*к. пед. н., старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої
освіти Інституту педагогіки НАПН України*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Кардинальні зміни в теорії і практиці компетентісно орієнтованого навчання уможливлуватимуть ефективно втілення ідей інтеграції у зміст освіти в цілому, історичної, зокрема. Тож на часі модернізація науково-методичної літератури, теоретичне обґрунтування інтегрованого підходу до реалізації компетентісно орієнтованого навчання історії.

Зазначимо, що використовуватимемо поняття інтегрування, інтегрований підхід у значенні поєднання, взаємодія, взаємопроникнення різних складників історичної освіти для посилення їх внутрішнього потенціалу і позитивного впливу на результат освітньої діяльності учнів\учениць.

Одним з найбільш дієвих напрямів і важливих показників інтеграції у шкільній історичній освіті є взаємодія ключових і предметної історичної компетентностей [1]. Принагідно підкреслимо важливість забезпечення оптимального співвідношення зазначених компетентностей у змісті шкільних курсів історії.

Ключові компетентності становлять основний набір найбільш загальних понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, вмінь, навичок, цінностей та ставлень за навчальними галузями та життєвими сферами людини школярів [2].

Предметну історичну компетентність ми розглядаємо як комплексну характеристику рівня історичної освіти учнів\учениць, засновану на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді, набутих у процесі навчання. Відомо, що історична компетентність як інтегральний показник діяльності дитини формується з хронологічного, просторового, інформаційного, логічного, аксіологічного складників – різнобічних навчально-пізнавальних дій учнів\учениць, спрямованих на опанування ними відповідних елементів історичного змісту, вироблення школярами \школярками власного ставлення до фактів і постатей певної історичної доби [1].

На наш погляд, і компетентність, і компетентнісно орієнтоване навчання – поняття інтегративні за змістом, своєю сутністю і природою, адже вони поєднують найрізноманітніші види учнівської діяльності, зокрема, когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ставленнєвий. Зрозуміло, що кожен з цих видів рідко існує самотійно, а найчастіше знаходиться у тісній взаємодії з іншими, оскільки в своїй основі має наскрізні знання, уміння й навички, актуальні і характерні для різних форм діяльності учнів\учениць.

Інший аспект інтегрованого підходу до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання історії міститься власне у змісті історії – багатоаспектному, полікультурному спадку минулого. Згідно програми – це органічне й оптимальне дотримання пропорцій між політичною, соціально-економічною та культурною складовими історичного процесу; загальнонаціональною історією, регіоналістикою

й історичним краєзнавством; виокремлення побутової історії та особливостей трансформації рівня життя населення відповідно до подій, що відбувалися в Україні та світі [3].

Наведемо лише один приклад інтегрованого підходу до реалізації компетентісно орієнтованого навчання історії. Учні\учениці засвоюють сучасні інформаційні технології з метою здобуття багатоаспектних історичних знань, для цього розвивають необхідні вміння шукати, зберігати, передавати, опрацьовувати, презентувати набуте; у процесі навчально-пізнавальних пошуків формується не тільки когнітивна і діяльнісна, але й рефлексивна, мотиваційно-ставленнєва сфера дитини.

Додамо, що розвиток комунікативних якостей дітей також стає результатом інтегрованого підходу до компетентісно орієнтованого навчання історії. А певна дискретність як ключових, так і предметної історичної компетентностей уможливорює різні способи їх використання, взаємодію з іншими показниками навчальної діяльності учнів\учениць.

Підсумовуючи зазначимо, що у контексті нашого дослідження ми розглядали інтегративний підхід як сукупність освітніх дій, спрямованих на реалізацію компетентісно орієнтованого навчання історії.

Маркерами результативності такого підходу стають уміння дітей висловлювати власну думку, критично та системно мислити, логічно обґрунтовувати позицію, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими людьми; заохочення творчості, усвідомлення значущості діяльності, яка виконується [4].

Інтегрований підхід до компетентісно орієнтованого навчання історії віддзеркалює потреби сучасного суспільства у формуванні особистостей, здатних застосовувати набуті знання, уміння й досвід у різних сферах діяльності, реальних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Малієнко Ю. Інтегрування ключових компетентностей у зміст історичної освіти в ліцеї. *Український педагогічний журнал*. № 4, 2018. С. 91–98.
2. Овчарук О. Нова українська школа: компетентісно спрямована середня освіта. URL: http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2017.02.02_Conf_NQF_Standards/Competencies_Ovcharuk_2017.pdf. (Дата звернення: Квітень, 25, 2020).
3. Історія України. Всесвітня історія.10–11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya->

osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv. (Дата звернення: Квітень, 8, 2020).

4. Закон України про освіту. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (Дата звернення: Квітень, 25, 2020).

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ УСТАНОВОК СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Нині глобальні світові процеси, що впливають на розвиток соціально-економічної, культурної, моральної сфер життя і діяльності людини обумовлюють низку негативних явищ у суспільстві. А отже, утвердження моральних цінностей особистості та їх реалізація у поведінці є актуальними проблемами психолого-педагогічної науки. Зокрема, сучасні вчені стверджують, що наразі в нашій країні настав один з найскладніших періодів життя людей в моральному змісті. Очевидно, що такий стан моральності якнайбільше впливає на членів суспільства – дітей, моральні норми яких знаходяться на початку або у процесі свого становлення.

Сьогоднішні дошкільники здебільшого виховуються батьками, моральний розвиток яких відбувався в 90-ті роки ХХ ст., що характеризувалося дифузією моральних норм. Крім того, нинішні дошкільники народилися в динамічному світі перенасиченого і неконтрольованого інформаційного простору, який засвоюється ними за допомогою безлічі гаджетів. Це не може не позначатися на зниженні рівня саморегуляції, в тому числі моральної саморегуляції.

Дошкільний вік є періодом «первісного фактичного складання» особистості. Саме в цьому віці відбувається становлення базових особистісних, зокрема моральних утворень. Дошкільний вік характеризується як сенситивний для виникнення соціально позитивних способів поведінки особистості. На думку Л. Виготського, в цьому віці виникають «внутрішні етичні інстанції», завдяки яким відбувається освоєння соціальних норм поведінки [1]. Цю думку поділяють і зарубіжні дослідники [3], які вважають, що

саме цей вік є найбільш сприятливим для морального розвитку особистості дитини.

Старший дошкільник має загальні уявлення про добро і зло. Ці уявлення супроводжуються певним емоційним ставленням. Відтак дитина в цьому віці готова діяти відповідно до цих уявлень. Зрозуміло, моральні установки у старшого дошкільника динамічні і схильні до впливу соціального оточення, але вже можуть існувати як самостійне особистісне утворення. Моральні установки дитини в дошкільному віці є тією основою, на якій базується моральний розвиток на наступних етапах освіти і виховання.

Вагомий внесок у дослідження феномену «установка» внесли учені О. Асмолов, Н. Корнієнко, В. Крутецький, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Чудновський та ін. Наукові розвідки, що стосуються моральних установок частково відображено у працях Є. Голоюс, С. Заболоцької.

Так, О. Канашкіна розглядає моральні установки як «внутрішні установки дитини діяти відповідно до своєї совісті і волі. Вони забезпечують добровільне дотримання правил, норм і принципів поведінки» [2, с. 39].

Моральні установки, як і моральні якості, моральні почуття, етична поведінка є складовими моральної сфери особистості, які інтенсивно розвиваються та формуються у дошкільному дитинстві. Моральні установки визначаються як готовність особистості діяти відповідно до визначених моральних норм, принципів, уявлень про добро і зло. Адже протягом життя людина постійно є суб'єктом морального вибору, який пов'язаний з її внутрішньою позицією, змістом якої здебільшого і є моральні установки.

Так, результати досліджень О. Леонтєва і Д. Ельконіна показали, що формування вищих психічних інстанцій здійснюється в ході засвоєння дитиною соціальних цінностей, вимог і норм, які стають її внутрішнім «багажем», мотивами її поведінки. У процесі інтеріоризації дитина знаходить систему ціннісних еталонів, з якими співвідносить життєві явища, оцінюючи їх як красиві або потворні, добрі чи злі. В цьому процесі провідну роль відіграє близький дорослий. Адже за допомогою транслявання дорослим певних характеристик дитина освоює зміст, цінності, когнітивні і поведінкові моделі взаємини зі світом. Відповідно, моральний розвиток дитини можна розглядати як засвоєння заданих мікросоціумом (ЗДО,

сім'єю), зразків моральної поведінки, інтеріоризація яких відбувається через свідомість і почуття, в результаті чого ці зразки стають регуляторами поведінки дитини. Таким чином, розвиток моральної сфери відображається як процес засвоєння доступних дитині базових морально-етичних понять: добре – погано, можна – неможна, ввічливість – грубість, правда – брехня, співчуття – байдужість, терпимість – нетерпимість, чуйність – черствість, щедрість – жадібність, добро – зло, милосердя – жорстокість та ін. Це нас переконує у тому, що процес формування моральних установок цілеспрямовано здійснюється у закладі дошкільної освіти.

На основі проаналізованих наукових джерел, можемо виокремити психолого-педагогічні чинники формування моральних установок дитини дошкільного віку:

- засвоєння дитиною суспільних норм за допомогою відображеної в нормах моралі системи певних дозволів і заборон («можна», «треба», «повинен», «не можна», «не потрібно», «не повинно»), моральних оцінок;

- розвиток самосвідомості, засвоєння різноманітних соціальних ролей в ігрових, реальних відносинах і моральних переживаннях,

- відносини з близьким дорослим і набуті, в цих відносинах, знання, самооцінка, вибір способів поведінки;

- гуманізація взаємин у дитячому колективі;

- ступінь оволодіння практичними вміннями і навичками, що виражають моральну культуру особистості.

Таким чином, моральна установка впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, на моральну мотивацію поведінки, пов'язує моральну свідомість і поведінку, а також є чинником цілеспрямованого морального виховання особистості. Установка може стати засадничим чинником опору змінам, оскільки вже в дошкільному віці у дитини виникає певне ставлення до основних життєвих цінностей. Не всі моральні установки можуть бути сформовані у дошкільника, проте такі, як нормативність, справедливість, взаємність, чесність, дружелюбність, готовність допомогти, цілком «доступні» для засвоєння дітьми цього віку.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.

2. Канашкина О. В. Формирование нравственных установок и коммуникативной культуры учащихся четвертого класса в процессе чтения художественной литературы. *Начальная школа*. 2013. № 4. С. 37–41.

3. Tomlinson P., Quinton M. *Values Across the Curriculum*. L.: Cassell, 2016. 152 p.

Мороз Ірина,
*науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту
педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТРАШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРАКТИКУМУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ В ДЖЕРЕЛАХ»

Сучасна шкільна історична освіта в Україні неможлива без розвитку навичок медіаграмотності в учнів. В першу чергу це обумовлено тим, що нині медіа є одним з провідних чинників соціалізації молодого покоління та потужним засобом дистанційної освіти. Потреба в інтенсифікації розвитку медіаосвіти також обґрунтована необхідністю ефективно протистояти зовнішній інформаційній агресії та пропаганді. Як зазначається в новій редакції «Концепції впровадження медіосвіти в Україні», нині «медіаосвіта стає фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни, відіграє стратегічну роль у вихованні патріотизму молоді, формуванні української ідентичності» [1].

Шкільна історична освіта значною мірою впливає на формування особистості учня, тому розвиток навичок медіаграмотності засобами навчальної літератури з історії є актуальною проблемою. Особливо гостро ця проблема актуалізується на сучасному етапі, адже українське суспільство потребує громадян з критичним мисленням та імунітетом до маніпуляцій громадською свідомістю та пропаганди [2]. Під медіаграмотністю розуміється «складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану

медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» [1].

Формування медіаграмотності на уроках історії відбувається переважно у процесі аналізу медіатексту, де основний інструмент – навички критичного мислення. Одним із видів навчальних видань з історії, що спрямований на реалізацію компетентнісного підходу, розвиток критичного мислення та формування медіаграмотності в учнів є практикум. Зокрема, практикум «Історія України в джерелах», який ми розробляємо в рамках НДР «Методичні засади компетентнісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї», має максимально забезпечити можливості самостійної роботи школярів як через систему відібраних історичних джерел, так і через систему завдань різного дидактичного спрямування. Втім, як свідчить аналіз стану використання історичних джерел у процесі навчання історії в закладах загальної середньої освіти України, вчителі лише частково реалізують їх потенціал у формуванні як предметної компетентності так і медіаінформаційної грамотності [4].

Важливим завданням практикуму «Історія України в джерелах» є сприяння в оволодінні учнями навичками роботи з історичними джерелами різного типу, зокрема їх критичного аналізу в контексті конкретних історичних подій. Відповідно він має містити не лише візуальні та писемні джерела, а й посилання на інтернет ресурси, відео та аудіо матеріали тощо. Система завдань практикуму має передбачати різні форми роботи з різноманітними джерелами інформації, які допоможуть учням відрізнити факти від думок, зрозуміти, як жили люди у той чи інший історичний час, відчутти характер епохи [4].

Вважаємо, що вивчення історії через аналіз різноманітних історичних джерел дозволить учням сприймати історичні події не як однозначний процес, який зафіксовано у змісті шкільного підручника, не як набір сухих фактів і дат, а як живий олюднений процес. Також такий підхід дозволить учням зрозуміти, що події та історичні факти можна по різному трактувати та осмислювати [3].

В процесі дослідження нами було зроблено висновок, що практикум «Історії України в джерелах» має інтегрувати в свій зміст та методичний апарат інструментарій медіаосвіти. На нашу думку, такий підхід сприятиме реалізації ряду освітніх завдань, зокрема формуванню в старшокласників вміння критично сприймати й

оцінювати медіатексти різних форм і жанрів та навичок орієнтуватися в медійному потоці.

Список використаних джерел

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). [Електронний ресурс] Доступно: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
2. Т. Бакка, та О. Бурім, *Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства: посібник для вчителя*. Київ, Україна: ЦВП, АУП, 2016.
3. П. Мороз, та І. Мороз, Аналіз стану використання історичних джерел у навчанні історії в старшій школі. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 4. с. 142-153. DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-142-153>
4. П. Мороз, та І. Мороз, Концептуальні підходи до конструювання практикуму «Історія України в джерелах». *Проблеми сучасного підручника*. Вип. 21. с. 261-270. DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-261-270>

Мороз Петро,

к. пед. н., старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРУВАННЯ МЕДІАОСВІТИ В ПРАКТИКУМ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ В ДЖЕРЕЛАХ»

В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа надзвичайно гострою стає проблема підготовки учнів до вмілого і безпечного користування ними. Медіаосвіта нині розглядається як один з головних чинників забезпечення відкритості освіти щодо сучасних швидко змінюваних знань і наближення змісту освіти до потреб повсякденного життя людини [1].

В рамках НДР «Методичні засади компетентісно орієнтованої історичної та громадянської освіти в ліцеї» нами було досліджено особливості інтегрування медіаосвіти в практикум «Історія України в джерелах». Актуальність цієї проблеми зумовлена тим, що в наш інформаційно насичений час чимало людей сприймає світ через мас-медіа, які, задовольняючи певні політичні чи комерційні інтереси, часто подають тенденційну інформацію та формують міфологізований образ історії. Як наслідок, історичне минуле часом стає предметом політичних маніпуляцій у боротьбі за владу всередині

країни.

Одним з головних завдань медіаосвіти є «сприяння формуванню рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції і саморегуляцію взаємодії з медіа на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту, джерела, форми і якості надання інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа, розвивають здатність протистояти зовнішній інформаційній агресії і пропаганді, деструктивним медіаінформаційним впливам» [1]. Щоб реалізувати це завдання ми при конструюванні змісту та методичного апарату практикуму «Історія України в джерелах» особливу увагу звернули на формування в учнів вміння роботи з історичними джерелами різного типу та інтерпретаціями минулого [2].

Вважаємо, що під час відбору до практикуму історичних джерел необхідно врахувати багатоперспективний (багаторакурсний) підхід, коли певна історична ситуація висвітлюється з кількох – щонайменше двох – перспектив (ракурсів), що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси [3]. Відповідно, в практикумі мають бути завдання на використання історичних джерел, що висвітлюють одну подію чи явище з різних позицій. Такий підхід сприятиме формуванню в учнів умінь критичного аналізу джерел інформації.

В ході дослідження нами розкрито важливість підведення учнів до розуміння, що в історичній науці можуть співіснувати різні інтерпретації одних і тих самих історичних подій чи явищ. На нашу думку, потрібно допомогти учням зрозуміти, що жодне джерело інформації (історичні джерела, веб-сайт, телевізійна передача, стаття, книга тощо) самі по собі не можуть дати повну та абсолютно правдиву інформацію, а цінність інтерпретації залежить від того, наскільки вона аргументована та спирається на реальні історичні факти [2].

Таким чином, при розкритті певної історичної тематики в практикумі важливо залучати якомога більше джерел різних типів, а власну думку (точку зору) учні мають обґрунтовувати доказами, а не лише емоціями та уподобаннями [4]. Вважаємо, що такий підхід дає змогу учням зрозуміти значення та особливості кожного типу історичних джерел, а також самостійно отримати більш повну та

достовірну інформацію про певне історичне явище чи подію.

Інтеграція засобів медіаосвіти в практикум не передбачає надання учням готових оцінних суджень чи точних зразків або форм роботи. Відповідно, в практикумі ми передбачили дослідницькі завдання на аналіз різних інтерпретацій з позиції їх відповідності реальним фактам, іншим джерелам інформації. Важливо вчити школярів добирати аргументи як на користь певної точки зору, так і відшукувати аргументи, що суперечать їй [2].

Одним із методів формування вміння роботи з історичними інтерпретаціями є залучення учнів до створення ними власних історичних інтерпретацій через спеціально розроблені дослідницькі завдання практикуму. Такий підхід надає можливість учню виробити власну позицію, свій погляд щодо історичних фактів і свідчень.

Також при роботі з різними історичними інтерпретаціями важливо звернути увагу учнів, що в разі, якщо вони не згодні з позицією або думкою іншої людини, то потрібно пояснити чому саме не згодні, аргументувати свою власну позицію, але в жодному разі не можна намагатися образити опонента. Під час дискусій слід виявляти повагу до людей в яких інші погляди, інші ідеї, що дозволить успішно соціально взаємодіяти з іншими людьми [3].

Результати дослідження свідчать, що інтеграція засобів медіаосвіти в практикум «Історія України в джерелах» сприяє формуванню критичного мислення учнів, а з іншого, – робить навчальний процес більш цікавим і продуктивним. При цьому визначальне місце у практикумі має бути відведено творчим і дослідницьким завданням.

Список використаних джерел

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). [Електронний ресурс] Доступно: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
2. П. Мороз, та І. Мороз, Концептуальні підходи до конструювання практикуму «Історія України в джерелах». *Проблеми сучасного підручника*. Вип. 21. с. 261–270. DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-261-270>
3. О. Пометун, Н. Гупан, та В. Власов, *Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник*. Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018.
4. П. Мороз, та І. Мороз, *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник*, Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018.

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

ЗАГАЛЬНІ АСПЕКТИ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ»

Актуальність проблеми академічної доброчесності підтверджена непоодиноким виявом плагіату та занадто популярним самоцитуванням науковцями та студентами.

Очевидним вважається твердження, що наукові працівники, від аспіранта до академіка, апріорі знають та дотримуються правил академічної доброчесності. Тоді як на практиці це твердження або спростовується, або й заперечується. Попри нормативно-правову підтримку [2] та актуальні публікації [1; 3], питання залишається нагальним на рівні освітньо-наукового простору: студенти масово списують роботи, науковці вдаються до плагіату та самоцитування.

Однак, не потрібно стверджувати, що науковці та студенти однозначно зумисно вдаються до академічної недоброчесності. Так, результати досліджень (І. Варава [3]; О. Слободянюк [3]) вказують на найчастішу помилку при цитуванні, що призводить до вияву плагіату – неуміння перефразувати цитату з прямої у непряму.

Водночас особливе місце в наукових текстах займає проблема самоплагіату – повторної публікації самим автором значних за обсягом, ідентичних (або дуже близьких) за формою і змістом наукових текстів без вказівки на те, що ці тексти вже були опубліковані ним раніше. Прикладом самоплагіату може бути як повторна публікація однієї і тієї ж самої статті, навіть за умови незначних змін у назві, так і публікація статті, що має фрагменти з раніше опублікованих робіт без розміщення посилань на них [3].

Проте, значущим є не стільки факт вияву плагіату / самоплагіату чи інших форм порушення академічної доброчесності, стільки форми та методи покарання за такі прояви. Зазначене нормовано юридично та передбачає відрахування (для студентів та аспірантів), звільнення або позбавлення всіх наукових заслуг учених. Проте вияв і доведення правомірності покарання – два різних організаційних процеси, що

мають почасти суперечливі аспекти, передусім, з юридичної точки зору. Методи покарання за порушення основ академічної доброчесності удосконалюються та модернізуються водночас зі способами плагіату та методики його ідентифікації.

Так, приміром, перспективним виглядає такий метод боротьби зі студентським плагіатом і академічною недоброчесністю серед студентів й аспірантів, як написання міждисциплінарних і курсових завдань, мікропроектів, есе, а також творчих робіт. При цьому кожна робота повинна бути перевірена науковим керівником та експертною комісією на предмет її відповідності принципам академічної доброчесності. Це спонукає студентів та молодих науковців навчитися самостійно узагальнювати, критично аналізувати отриману інформацію й набувати цінного досвіду роботи в науковій сфері, дотримуючись принципів академічної доброчесності.

Таким чином, вдавання до плагіату в науці та освіті є актуальною проблемою і вагомим порушенням принципів академічної доброчесності, оскільки при цьому втрачають своє значення оригінальність та й власне ідея наукових досліджень.

Водночас подальшого дослідження потребує розробка достовірних методів визначення порушень академічної доброчесності науковцями та студентами.

Список використаних джерел

1. Варава І. М. Проблема академічної доброчесності у сучасному суспільно-освітньому середовищі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск. 66. 2019. С. 22–26.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 17.11.2018).
3. Слободянюк О. М. Роль науково-педагогічного колективу у формуванні культури академічної доброчесності студентів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2018. №. 6. С. 134–139.

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

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СЬОГОДЕННЯ

В умовах зростання інтелектуальної змістовної праці, конкуренції освітніх послуг, особливого значення набуває проблема якості підготовки фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології. Ефективність роботи освітніх закладів залежить не лише від програм навчання і виховання, а й від особистості педагога, його взаємин з дітьми. Кожен талановитий, висококваліфікований, спостережливий педагог поєднує у своїй практиці загальнотеоретичні досягнення педагогіки, власний досвід, особистісні переваги та особливості дітей, з якими він працює. Тому навіть найдосконаліша теорія не може дати вичерпної відповіді, яким бути педагогу, однак вона є основою, на яку мусить опиратися навіть найобдарованіший з них. Очевидно, саме ці їхні якості мав на увазі дослідник народної педагогіки О. Духнович, стверджуючи, що людина, яка присвячує себе вихованню дітей, повинна «від природи на це бути обраною».

Я. А. Коменський порівнював педагога з архітектором, садівником, полководцем, скульптором. Нарівні з великою соціальною роллю він цінував гуманістичну спрямованість особистості педагога, який повинен бути керівником, другом своїх вихованців. За словами Ф. Фребеля, між вихователем і дитиною має бути внутрішнє єднання в настрої, житті, спільній діяльності, грі. Дитина розкриється, якщо з нею працюватиме митець педагогічної справи, а не ремісник.

Ідеї видатних педагогів стосовно особистості вихователя актуальні й сьогодні. Сучасний педагог має прагнути самовдосконалення у контексті ідей гуманізації виховання, повинен знати і вміти використовувати досягнення науки, формувати оригінальні методики навчання дітей, ефективно працювати з батьками, громадськістю. Запорукою успішної педагогічної діяльності вихователя є і його ерудованість, сучасний світогляд, об'єктивна самооцінка, педагогічний такт, професійні якості, психолого-педагогічна освіченість, уміння працювати з дітьми. Хороший педагог, зауважував В. Сухомлинський, це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі й прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й вона сама була дитиною [1].

Реформування дошкільної освіти передбачає радикальну перебудову управлінської ланки, що вимагає істотного підвищення професіоналізму керівних кадрів. Задоволення зазначеної потреби передбачає пошук нових і більш ефективних шляхів підготовки управлінського персоналу, здатного здійснювати ефективне керівництво з опорою на досвід і сучасні досягнення психолого-педагогічних дисциплін, взяти на себе ініціативу щодо перебудови освітнього процесу, трансформуючи його в межах нової моделі дошкільного навчального закладу.

Отже, для успішної діяльності вихователь дошкільного закладу повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективною реалізації професійних функцій вихователя дошкільного закладу, серед яких виокремлюють: догляд за дітьми, полягає у забезпеченні життєдіяльності дітей на основі передових методик і технологій педагогічної діяльності; турботі про їхнє здоров'я; формуванні позитивних емоцій; створенні раціонального виховного середовища; проведенні оздоровчих заходів. Вихователь повинен мати на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

Реалізація програмних завдань у ЗДО великою мірою залежить від компетентності педагогічних кадрів, а це передусім – представники методичних служб усіх рівнів. Реалізація нових концепцій дошкільної освіти, яких вимагає від педагога активного і творчого запровадження ідей інтерактивного особистісно-орієнтованого виховання і навчання, здатного вносити у свою діяльність прогресивні ідеї, змінювати вже застарілі підходи новими.

На сьогодні актуальним є розгляд проблем підготовки педагогів дошкільної освіти до організації методичної роботи в ЗДО. Нові тенденції освіти потребують розробки та впровадження нової моделі організації методичної роботи та формування готовності як завідувача, так і методиста дошкільної установи до пошуку сучасних її форм і методів. Сьогодні ці проблеми у галузі дошкільної освіти розробляють Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Маковецька та ін. Відтак, фахова підготовка майбутніх

організаторів та методистів дошкільної освіти вимагає якісних знань студентів не тільки з педагогіки, психології, методик дошкільної освіти, але й з соціології, маркетингу освіти, менеджменту дошкільної освіти, її моніторингу.

Аналіз сучасної практики засвідчує існуючі протиріччя між сьогоденними вимогами до методичної служби та рівнем сформованості знань, умінь і навичок студентів – майбутніх організаторів дошкільної освіти, що забезпечує успішне виконання цих вимог. Одним з найслабших місць підготовки майбутнього педагога є те, що йому дають знання основ наук, які він викладатиме і майже не дають знань про те, як виховувати дитину. Організатор дошкільної освіти покликаний удосконалювати методичну майстерність дошкільних педагогів, згуртовувати педагогічний колектив на реалізацію творчих завдань виховання і розвитку дитини-дошкільника, реалізуючи у методичній роботі творчі набутки педагогічної спадщини. Тому основними завданнями методиста мають бути: вивчення стану роботи підлеглих організацій; надання їм дієвої методичної допомоги; неперервне вдосконалення теоретичної підготовки та фахової майстерності дошкільних педагогів; розширення культурного світогляду вихователів, керівників дошкільних навчальних закладів; використання та впровадження у практику здобутків педагогічної науки, передового досвіду, інноваційних технологій відповідно до завдань, що стоять перед дошкільною освітою. Методична робота у відділах освіти показує, що методисти є ланкою, яка з'єднує всю управлінську систему освіти з конкретним дошкільним закладом, а також своєрідним ланцюжком від науки до кожного конкретного педагога [3].

Отже, сучасний організатор дошкільної освіти покликаний бути насамперед організатором методичної роботи. Для цього йому важливо володіти такими вміннями: ставити мету, конкретизувати її у вигляді завдань; проектувати і планувати методичну роботу загалом та за окремими блоками; раціонально будувати власну діяльність; регулювати й коригувати заплановане; аналізувати стан здійснення навчально-виховної роботи, рівень майстерності вихователів, ефективність методичної роботи з кадрами; обґрунтовано здійснювати контроль та аналіз здобутих результатів; робити висновки й прогнозувати вдосконалення управління процесом підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Саме тому, слід учити студентів досліджувати зміст і структуру діяльності методиста, класифікувати функціональні обов'язки, віднаходити шляхи вдосконалення його праці. Варто зазначити, що на сучасному етапі зростають вимоги до якості та ефективності роботи вихователів. Важливу роль в удосконаленні їхньої психолого-педагогічної підготовки та підвищенні педагогічної майстерності відіграють методичні служби. Першою ланкою є методична служба дошкільного навчального закладу. Вона має так організувати роботу, щоб вихователь міг не лише поповнювати свої фахові знання, а й впроваджувати їх у практичну роботу з дітьми, сприяючи становленню дитини як особистості. Водночас завдання методиста – допомагати вихователям усвідомити необхідність змінювати тактику спілкування з дитиною, а саме: відмови від диктату, коли домінують заборона, вимога, погроза, наказ, окрик, перехід до партнерської діяльності з вихованцями, до діалогу, до встановлення довірчих стосунків, що забезпечує дитині почуття захищеності, емоційного благополуччя довіри, радощів життя.

Не відкидаючи основних методичних форм роботи з педагогічними кадрами, якими є педрада, консультації, колективні перегляди занять, семінари, семінари-практикуми, слід прагнути наповнювати їх новим сучасним змістом, узгоджуючи його з Базовим компонентом дошкільної освіти. Як стверджують розробники нової програми, її відмінність від попередніх полягає у тому, що це перша програма розвитку, акцент у якій із дидактичного зміщено на розвивальний і виховний, що відповідає сучасному трактуванню завдань. Тому програма досить складна, вимагає ґрунтовних психолого-педагогічних знань вихователів ЗДО [1].

Відтак, ознайомлення з програмою нового зразка та підготовка студентів до її реалізації у практичній діяльності – першочергові завдання всіх викладачів. Методична підготовка майбутнього організатора дошкільної освіти, полягає в тому, щоб він освоїв діяльність, яка обумовлена структурою і функціями дошкільних методик виховання і навчання дітей як самостійних наукових галузей. Майбутній фахівець з дошкільної освіти має оволодіти науково-методичною підготовкою з цілої низки навчальних дисциплін: організації і керівництва дошкільними закладами, теорії і методики фізичного виховання дітей, теорії і методики розвитку рідного мовлення дітей, теорії і методики формування елементарних

математичних уявлень, основ образотворчого мистецтва. Науково-методичний комплекс навчальних дисциплін кафедр слід розглядати як ефективний засіб, який підвищує ефективність усіх видів діяльності. Особливого значення у науково-методичному комплексі надається базовим дошкільним навчальним закладам, де студенти мають можливість спостерігати та аналізувати постановку роботи з дітьми, з вихователями, а також реалізовувати власні освітні проекти навчання та виховання дітей. сучасні інноваційні технології дошкільної освіти. Викладачі повинні забезпечити студентів як підручниками, так і авторськими лекціями, які вчать орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивають аналітичні та пошукові здібності дітей [2].

Сучасні реалії вимагають запровадження в навчальний процес новітніх технологій дошкільної освіти, що потребувало поліпшення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. На сучасному етапі розвитку український освітній простір потребує кардинальних змін. Потрібно вдосконалити не лише освітню систему, а й поліпшити підготовку педагогічних кадрів. У першу чергу, від педагога, його компетентності, сформованої під час професійного навчання, залежить якість педагогічного процесу.

Сучасні дошкільні заклади потребують вихователів, які мають постійно удосконалювати свою педагогічну майстерність, підвищувати свій професійний рівень. Проте для цього необхідна глибока внутрішня мотивація, прагнення працювати самостійно над собою.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. Київ: Світлич, 2006. 304 с.
2. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богінч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
3. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. О.: ОКФА, 1995. 80 с

Пометун Олена,
*д. пед. н., проф., головний науковий співробітник Інституту
педагогіки НАПН, Україна*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ І МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ: ПОТЕНЦІАЛ І ПРОБЛЕМИ

Сьогодні одним з пріоритетів Нової української школи, як і освіти в цілому, є розвиток критичного мислення учнів. Це вкрай важливо не лише у зв'язку з бурхливим розвитком інформаційного суспільства та сучасних технологій комунікації, а й з дидактичної точки зору, оскільки критичне мислення є основою формування будь-якої компетентності. Очевидно, що компетентність людини передбачає не лише наявність знань і умінь застосовувати їх, але й умінь аналізувати, інтерпретувати, оцінювати інформацію, навчальну чи життєву ситуацію, робити висновки та приймати рішення. А все це і є ознаками критично мислячої людини.

Одним з цікавих досліджень питань розвитку критичного мислення учнів старших класів українських шкіл засобами різних предметів стало вивчення стану цієї проблеми в рамках проєкту «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», започаткованого в Україні два роки тому за ініціативою Ради Міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX. Метою проєкту є набуття українськими школярами навичок критичного сприйняття інформації та усвідомлення ними цінності високоякісної інформації в контексті шкільної освіти. Завданнями проєкту визначені розробка і впровадження ефективних моделей розвитку навичок критичного сприйняття інформації в навчальний процес загальної середньої освіти [1].

Основним компонентом проєкту є розробка експертною групою з вчителів, науковців та журналістів-фахівців з медіа-грамотності матеріалів для уроків з кількох предметів, зокрема з української мови, української літератури, мистецтва, історії України та всесвітньої історії для 8-х та 9-х класів. Всього до пілотного використання цих матеріалів 2020 р. залучено більше 400 шкіл з усієї України.

За запропонованими критеріями уроки з усіх предметів мають сприяти формуванню в учнів умінь:

- аналізувати контент і ставити запитання;

- розпізнати емоційні маніпуляції та оцінювати емоційні реакції;
- визначати припущення;
- використовувати сучасні інструменти для перехресної перевірки та перевірки інформації;
- аналізувати контекст та причини виникнення події чи новини; □ проводити паралелі між історією та сьогоденням;
- працювати з джерелами перевірки інформації;
- аналізувати, як історія формує нашу культуру та цінності;
- висловлювати та відстоювати думки, використовуючи факти;
- шукати та перевіряти різні джерела;
- розрізняти упередженість, викривлення, дезінформацію та брехню;
- відрізняти факти від думок.

Окрім того, кожен з предметів має свій потенціал з розвитку критичного мислення та медіа-грамотності учнів. Так, уроки з історії мають навчати учнів розпізнавати спекуляції на історичних фактах, маніпулятивні сучасні інтерпретації історичних подій, які використовуються для виправдання дій сучасних політичних сил. Такі уміння можуть розвиватись у процесі опрацювання учнями історичних джерел та їх інтерпретацій у фільмах, блогах, наукових статтях, в Інтернет-публіцистиці та політичних документах партій і організацій [2].

Уроки з української мови та літератури мають прищепити учням навички роботи з текстами всіх стилів з метою навчити їх аналізу повідомлень, розповідей (медіа-повідомлень), мовних маніпуляцій, визначенню фактів і думок, розумінню того, як підбір фактів у тексті впливає на думки, почуття, установки споживачів цієї інформації.

Відповідно уроки з мистецтва повинні навчити учнів, що візуальний контекст відіграє переважну роль у сучасному споживанні як інформації, так і товарів, і послуг, включаючи маніпулювання емоціями, свідченнями «очевидців», відеосвідченнями, музикою тощо. Цього треба навчати, включаючи такі завдання в уроки опрацювання учнями різного візуального змісту.

Важливо, що розроблені експертами матеріали відповідають чинним навчальним програмам з предметів і водночас інтегрують навчання умінь і навичок критичного мислення та медіа-грамотності, не збільшуючи навантаження на учнів.

Щоб з'ясувати, як працюють розроблені за такими підходами

матеріали та чи змінились навички у роботі з інформацією та ставлення їх до мас-медіа в учнів класів, в яких вчителі використали експертні матеріали (експериментальні класи), у порівнянні з учнями контрольних класів, які навчались за матеріалами чинних підручників було проведено опитування більш як 4 тис (4003 особи) в експериментальних та контрольних класах (50 % на 50 %). Вчителі, які здійснювали експериментальне навчання були підготовлені на спеціальних тренінгах. Дослідження складалось із пре-тесту (до початку експериментального навчання у вересні 2018 р.) і пост-тесту (у грудні 2018 р.) [3]. В обох випадках перевірялись здатність учнів до:

- аналізу медіа-повідомлення: виявлення різних точок зору, пропущеної / недостатньої інформації, визначення цільової аудиторії та мети повідомлення, структури та фактів у тексті;
- уміння розпізнавати і класифікувати медіа джерела та інформацію в них: визначати власників ЗМІ, вплив редакції та цензури на інформацію, пояснювати різницю між пропагандою та дійсною інформацією;
- розрізняти факти і думки, тобто здатність визначати, чи є твердження в тексті: фактом, але без посилання на джерела, фактом з посиланням на джерела чи думкою;
- виявляти слова-маркери чи мову ворожнечі
- виявляти факти у повідомленні.

Якщо пре-тест виявив приблизно однаковий рівень учнів щодо названих умінь, то всього через 4 місяці навчання за експертними матеріалами учні експериментальних класів вже продемонстрували вищі показники (Отримані результати зведено у таблицю 1).

Таблиця 1

Результати учнів експериментальних класів у грудні 2018 р.і

Показники	Результати (у порівнянні з контрольними класами)
аналізувати медіа-повідомлення	На 11 % більше учнів вміють, ніж у контрольних класах
розпізнавати і класифікувати медіа джерела та інформацію в них	На 14 % більше учнів вміють, ніж у контрольних класах

розрізняти факти і думки	На 16 % більше учнів вміють, ніж у контрольних класах
виявляти слова-маркери чи мову ворожнечі	Вдвічі більше учнів вміють, ніж у контрольних класах
виявляти фейкові повідомлення	На 18 % більше учнів вміють, ніж у контрольних класах

Учні, які навчались за експериментальними матеріалами на 13% частіше вважали навички критичного ставлення до інформації корисними для життя, порівняно з учнями контрольних класів. Вони також вказували на експериментальні уроки як на ті, що були для них найбільш цікавими і корисними, а також такими, що запам'ятались. Про це свідчать і опитування вчителів, більше 70 % яких визначили свій досвід як цікавий і корисний, а розвиток таких навичок в учнів як дуже важливе завдання освіти. Зараз відбувається широка реплікація результатів проекту в освітній простір України.

Разом з тим, вже отримані та узагальнені результати досліджень дозволяють зробити певні висновки,

Предмети, матеріали з яких розроблялись та апробувались під час досліджень мають значний потенціал розвитку критичного мислення та медіа-грамотності учнів, який може бути актуалізований за допомогою спеціального пере-конструювання, ре-моделювання уроків з інтеграцією в них спеціальних завдань та джерел інформації. Проте таке ре-моделювання можливе лише за умов можливості вчителя варіювати матеріал програми та навчальний час.

Така робота має проводитись системно на більшості уроків з того чи іншого предмета. Бажано залучення до цього процесу якомога більше вчителів різних предметів, щоб учням було легше здійснювати переніс відповідних умінь і навичок

На сьогоднішній день вчителям потрібна експертна допомога у розробці та ре-моделюванні уроків з метою виявлення та актуалізації їх потенціалу у розвитку критичного мислення учнів. Важливою є також підготовка педагогів до такого навчання як у педагогічному виші, так і засобами післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. **Strengthening Media Literacy in the Ukrainian Education System.**
URL.:<https://www.irex.org/project/strengthening-media-literacy-ukrainian-education-system>

2. Learn to Discern in Schools. URL.: https://www.ifes.org/sites/default/files/irex_vogt_presentation_learn_to_discern_in_schools_may_2019.pdf

3. Evaluation of Students' Ability to Detect Disinformation After Learning Media Literacy Techniques in School. URL.: <https://www.irex.org/resource/evaluation-students-ability-detect-disinformation-after-learning-media-literacy-techniques>

Ремех Тетяна,
к. пед. н., завідувачка відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, Україна

УЧНІВСЬКІ ДЕБАТИ ЗА КОРДОНОМ ТА В УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Дискусії та дебати активно увійшли в суспільне життя, ставши невід'ємною частиною не лише політичної сфери. Як цивілізована форма спору дебати через взаємодію й співпрацю людей та їхніх спільнот просувають і зміцнюють демократію, утверджують демократичні цінності, сприяють розв'язанню суспільних проблем. У цьому цінність дебатів та їх значущість для людини, спільнот і суспільства в цілому.

Метою нашої розвідки є дослідження підходів до використання дебатів у навчанні старшокласників. Дослідження ґрунтується на загальному аналізі результатів проєкту IDEA NL «Від вимірювання до навчання: оцінка впливу дебатів на критичне мислення та демократичні цінності», розгляді особливостей дебатного руху в Україні, власному досвіді організації дебатів та кількарічної участі в дебатному турнірі Dnipro Open в якості експерта.

З'ясовано, що дебати популярні серед студентів та учнів: в багатьох країнах проходять шкільні та студентські турніри, міжнародні чемпіонати, діють дебатні організації; дебатний рух підтримують національні уряди, громадські й міжнародні організації. Однак тривалий час студентські та учнівські дебати розглядали виключно як інтелектуальні змагання, що, на нашу думку, применшувало їх освітні можливості.

Виявлено, що єдине узгоджене трактування терміна *дебати* відсутнє. У науково-методичній літературі зустрічаємо різні визначення дебатів в освіті: метод навчання, навчальний інструмент,

стратегія навчання, гра «Дебати», педагогічна технологія, освіта через дебати, дебатна освіта тощо.

У наукових і методичних працях поширена думка про те, що дебати – це освітня технологія у формі інтелектуально-риторичної гри. Низка дослідників розглядає дебати і як навчальний інструмент досягнення певних освітніх цілей як-от розвиток критичного мислення, комунікативних і мовленнєвих навичок учнів, формування вмінь досліджувати проблеми і співпрацювати в їх розв'язанні тощо. Інші дослідники (в тому числі й вітчизняні) обґрунтовують думку, що дебати є інноваційною педагогічною технологією й наголошують на потенціалі дебатів для формування й розвитку компетентностей учнів. Встановлено, що такий підхід до дебатів поступово стає домінантним у науково-методичній літературі останніх років.

Дебати є ефективною педагогічною технологією, якою послуговуються учні й учителі на уроках із різних предметів, де зміст навчання потребує обговорення суперечливих тем. Застосування дебатів сприяє розвитку в учнів умінь аргументованої дискусії через глибоке дослідження ними навчальної інформації. У дебатах учні навчаються основних правил логіки і риторики, вмінню логічно, аргументовано й доказово відстоювати власну позицію, розвивають навички публічного виступу, вміння працювати в команді, формують громадянську позицію, проявляють толерантність та сприйняття різноманітності. Встановлено, що дебати розвивають готовність і здатність учнів до ефективних дій у різних навчальних і життєвих ситуаціях (реалізація проєктів, проведення переговорів, розв'язання конфліктів, працевлаштування, укладання угод тощо). Відтак набуті в дебатах вміння й навички є важливими для професійної й громадської діяльності, життя людини в цілому.

Те, що застосування дебатів в освітньому процесі підвищує його ефективність й наближає навчання до реального життя, підтверджують результати проєкту «Від вимірювання до навчання: оцінка впливу дебатів на критичне мислення та демократичні цінності», який був реалізований IDEA NL (International Debate Education Organization) за підтримки фонду Erasmus Plus Youth. Мета проєкту – з'ясування впливу освіти через дебати на загальну освіту в середніх школах 8 європейських країн: Нідерланди (IDEA NL), Чехія (ADK), Румунія (ARDOR), Словаччина (SDA), Естонія (EDS), Литва (EDC), Латвії (DC), Македонія (YEF).

Фокусом дослідження стало те, що навчання дебатів через уроки або заняття в клубах призводить до зростання рівня критичного мислення та прихильності до демократичних цінностей учнів. Ґрунтуючись на опрацюванні відповідей 1390 респондентів, з'ясовано, що освіта через дебати сприяє академічній успішності, становленню громадянської позиції та прояву громадянської активності тих, хто до неї залучений, розвиває впевненість, критичне мислення, навички публічного виступу, зміцнює довіру.

Отримані в ході проекту результати засвідчили, що дебатна освіта для певної групи учнів, організована у клубах чи на заняттях протягом кількох місяців, впливає на їхній розвиток. Така освіта забезпечує суттєві й вимірювані результати для молоді щодо формулювання думки, публічних виступів, критичного мислення, успішності в навчанні. Практикуючи аргументацію в різних умовах та рольових моделях, у взаємодії з різними думками, учні краще усвідомлюють власну точку зору, точніше формулюють і висловлюють її, більш відкрито реагують на думки інших, краще розуміють політику та новини. Таким чином встановлено, що освіта через дебати виступає ефективним інструментом для набуття учнями навичок, затребуваних у ХХІ столітті. Відтак вона має бути імплементована в навчальні програми та запроваджена в освітній процес освітніх закладів.

З'ясовано, що дебати як окремий предмет/факультатив чи частина курсу з комунікації/ораторського мистецтва впроваджено в програми освітніх закладів США, Канади, Великої Британії, інших країн Європи та Азії. Ми суголосні з думкою Ненсі Клакстон, що дебати – це не лише освітня методологія, а й невід'ємна частина демократичних інститутів: практика дебатів чинить вплив на розвиток умінь особистості, необхідних для життя в демократичному суспільстві.

Виявлено, що перші дебатні клуби в Україні були створені в середині 90-х років ХХ ст. Спочатку ці дебатні осередки діяли під егідою громадської організації «Інститут Відкритого суспільства», потім вони стали самостійними, а з часом більшість із них припинила існування. У цей період дебати залишалися переважно формою позаурочної діяльності окремих закладів середньої та вищої освіти.

Нова хвиля дебатного руху пов'язана з появою в 2002 році в громадському просторі України благодійної організації «Вчителі за

демократію та партнерство» (м. Київ). Ця громадська організація організувала й проводила дебатні турніри для учнів у різних регіонах України, а також запровадила тренінгове навчання вчителів технології дебатів. Випускники дебатних проєктів і програм надалі впроваджували дебати в студентському середовищі через створення клубів, проведення змагань, турнірів тощо («Дебатна академія», «Федерація дебатів України»).

Естафету популяризації дебатного руху в Україні та поширення шкільних дебатів перейняла заснована в 2010 році громадська організація «Нове бачення» (м. Дніпро), яка є членом згадуваної вище IDEA NL. Активна діяльність названої громадської організації протягом 10 років сприяла залученню до дебатного руху все більшої кількості освітніх закладів.

«Нове бачення» організує й проводить дебатні турніри, фестивалі дебатних клубів, реалізує проєкти (в тому числі й грантові), спрямовані на впровадження в освітній процес дебатів як ефективної технології формування й розвитку компетентностей учнів. Одним із важливих напрямків діяльності громадської організації в цій сфері є підготовка дебатних суддів, навчання тренерів дебатних команд та керівників дебатних клубів.

Найбільш успішним і значимим заходом, що організує й проводить «Нове бачення», на нашу думку, є відкритий дебатний турнір Dnipro Open, який дванадцять років збирає дебатні команди України та країн зарубіжжя.

Цьогоріч XII міжнародний дебатний турнір Dnipro Open проходив 21–23 лютого за підтримки Дніпропетровської облдержадміністрації, Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні в рамках проєкту «Публічні дебати для лідерів громад». Випробувати силу мистецтва обміну думками зібралося 50 команд (260 учасників) із міст Києва, Дніпра, Львова, Тернополя, Кривого Рогу, Черкас, Бердянська, Запоріжжя, містечок Карлівка, Горішні Плавні. Тематика, що обговорювалася, стосувалася медіаграмотності, соціальних мереж, політичної реклами та маніпуляцій.

Дебатний турнір проходив у трьох треках: для учнів 7–9 класів у форматі ціннісних дебатів Карла Поппера, україномовний трек із тем: «Соціальні мережі сприяють медіаграмотності»; «Медіаграмотність має бути обов'язковим предметом у школі»; для учнів 9–11 класів у Всесвітньому форматі шкільних дебатів: україномовний трек із тем:

«Пропаганда для захисту національних інтересів виправдана»; «Політична реклама маніпулює свідомістю громадян» та англomовний трек із тем: «Propaganda for protection of national interests is justified»; «Political advertising manipulates public awareness».

У ході турніру крім власне дебатів були проведені квест для учнів із медіаграмотності; круглий стіл для тренерів дебатних команд з інноваційних методів навчання; майстерні експертів із дебатних, комунікаційних, тьюторських технологій та критичного мислення; суддівські майстерні. Аналіз опитування учасників дебатного турніру (дебатерів, суддів, тренерів) дає підстави схарактеризувати дебати як технологію, що навчає мислити інакше, дивитись на проблеми з різних кутів зору, шукати, спираючись на глибокий аналіз інформації з різних джерел, шляхи їх розв'язання. Крім того, дебатуючи, учні вдосконалюють навички слухати й чути одне одного, ставити запитання, відповідати чітко, оперуючи дефініціями й фактами.

Однак сьогодні в українському освітньому просторі переважає застосування дебатів у позаурочній діяльності як інтелектуально-риторичної гри у формі дебатних турнірів і фестивалів. Використання дебатів в навчанні учнів зустрічається рідко. На нашу думку, основними причинами є те, що вони потребують часового ресурсу, певних зусиль вчителя та учнів, їхньої спеціальної підготовки тощо.

Зарубіжний досвід запровадження дебатів у закладах освіти, узагальнені результати проєкту IDEA NL «Від вимірювання до навчання: оцінка впливу дебатів на критичне мислення та демократичні цінності» переконливо доводять, що сьогодні слід подивитися на освітні можливості дебатів інакше: сприймати їх не лише як інтелектуальні змагання, а як освітню технологію, яка сприяє розвитку ключових компетентностей учнів та надважливих для життя в сучасному світі навичок.

Подальшого дослідження й узагальнення потребують такі аспекти цієї проблеми як застосування дебатів на уроках із різних предметів для узагальнення й систематизації знань, удосконалення вмінь і навичок учнів; підготовка вчителів до впровадження дебатів в освітній процес; методичне забезпечення застосування технології дебатів на уроках тощо.

Список використаних джерел

1. Навчання демократії через дебати: навчально-методичний посібник / уп. О. В. Зима, Т. О. Ремех. Київ: Літера ЛТД. 2015. 104 с.

2. Anne Valkering, Miroslav Netcok, George Matu et al. From Measuring to Learning. Evaluating the impact debate on critical thinking and democratic values. 2015–2017. 228 p.
3. Claxton, Nancy E. Using deliberative techniques in the English as a foreign language classroom: a manual for teachers of advanced level students. New York, NY: IDEA, 2008. P. 1–180.
4. URL: <https://idebate.org/news/idea-nl-launches-study-impact-debate-education>
5. URL: <https://www.newvision.org.ua/about>

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Реформування сучасної освіти потребує змін у підготовці майбутніх педагогічних працівників. Нова українська школа чекає на нове покоління вчителів-інноваторів. Виникає потреба у зміні основної мети педагогічної освіти: пріоритету набувають особистісні якості педагога, його людські якості та відношення до майбутньої професії. Тому досить актуальним постає питання якісної підготовки студентів в умовах педагогічного коледжу.

На думку О. М. Пехоти, в основі гуманізації освітнього процесу, загалом, та професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема, є активна позиція студента у його становленні як особистості та педагога, закладанні відповідних якостей та збільшення суб'єктивних функцій [4].

Тому проблема оптимізації процесу гуманізації професійного становлення майбутнього педагога в умовах здобуття вищої педагогічної освіти представляється нам досить актуальною.

Проблема гуманізації освітнього процесу була повсякчас актуальною, але найбільшого попиту отримала у часи становлення незалежної Української держави та реформування освіти. Тому найбільший інтерес для нас становлять роботи Є. Барбіної, В. Бутенко, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Кіреєвої, Л. Кондрашової, В. Кушніра; А. Лігоцького, О. Листопада, Ю. Мальованого, Д. Пащенко, О. Пехоти, В. Пікельної, О. Савченко, В. Семиченко,

Н. Тарасевич, О. Цокур, Є. Шиянова та інших, в яких дослідники торкаються проблеми гуманізації освіти. Проте, у своїй переважній більшості, вчені дійшли висновку, що підґрунтя гуманізації освітнього процесу у школі закладається ще в момент підготовки майбутнього педагога у педагогічному закладі вищої освіти.

Проблема гуманізації освітнього процесу у початковій школі вбачається нами як один з компонентів готовності студентів педагогічного коледжу до здійснення педагогічної діяльності.

Досить цікавою для нашого дослідження є праця В. І. Щербини, який одним з найперших дослідив проблему готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності. У роботі визначено ряд умов для формування такої готовності: оптимізація освітнього процесу закладу вищої освіти шляхом опанування студентами дисциплінами фундаментального циклу та розвитку в них критичного мислення; розвиток професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця з початкової освіти та покращення засобів педагогічного впливу.

Дослідження проблеми готовності до педагогічного процесу набуло значного поширення і за останні десятиліття.

Професійну готовність розглядають у своїх працях ряд науковців: В. Васенко, М. Козак, І. Шитова, О. Шквир та інші.

В. В. Васенко вважає, що складником «готовності до педагогічної професії» є «готовність до здійснення освітнього процесу з дітьми молодшого шкільного віку», яка полягає у роботі з молодшими школярами, формуванні у них ключових компетентностей [1]. Така готовність формується у три етапи:

1) розвиток пізнавальних потреб, оволодіння необхідними компетентностями;

2) збільшення мотивації здійснення професійної діяльності;

3) прагнення професійно самореалізуватися.

О. М. Івлієва виділила компоненти готовності до професійної діяльності майбутнього педагога початкової школи:

1) мотиваційний;

2) змістово-процесуальний;

3) рефлексивний.

Провідної ролі вчена надає рефлексивному компоненту готовності до педагогічної діяльності вчителя початкової школи. Саме цей компонент сприяє професійному та особистісному самовдосконаленню майбутнього фахівця [2, с. 46].

На думку О. М. Коберника, готовність студента до гуманізації освітнього процесу є психологічним станом, який визначається повноцінним розвитком, а також взаємодією інтелектуального, мотиваційного та операційного компонентів у структурі особистості. Вчений виокремлює наступні показники такого стану: розуміння педагогом суті особистісно-розвивального виховання, активність учителя у педагогічній діяльності, усвідомлення і розуміння ролі вихователя у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, його здатність сприймати учня як центральну фігуру освітнього процесу [5, с. 21]. Також О. М. Коберник зазначає, що вчителі досить часто відчують невдоволення від професійної взаємодії, що може виправлятися лише шляхом оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців з початкової освіти.

Питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до гуманізації педагогічного процесу посідає чільне місце і в практиці сучасних зарубіжних педагогів. Л. А. Онищук у статті «Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння» акцентує увагу на досвіді польського педагога Ляски Єугенії Івони, підкреслюючи, що вона розглядає залежність гуманізації педагогічного процесу від нешаблонної праці педагогів [3, с. 14]. Згідно Л. Є. Івони, важливого значення інноваційна діяльність набуває саме у початковій школі, тоді, коли діти найбільше піддаються впливу.

Отже, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що готовність майбутнього фахівця з початкової освіти до гуманізації освітнього процесу це досить складне поняття, яке вміщає у собі інтеграцію теоретичної і практичної підготовки та морально-етичні якості особистості майбутнього вчителя для здійснення гуманізації освітнього процесу у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Васенко В. В. Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1992. 18 с.
2. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук. Ізмаїл, 2001. 233 с.
3. Онищук Л. А. Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння. *Шлях освіти*. 2000. № 4. С. 13–17.
4. Пехота О. М. Педагогічна підготовка вчителя: шляхи гуманізму. *Науковий вісник Миколаївського пед. університету*. Вип. 4. Миколаїв: МДПУ, 2001. С. 29–36.
5. Формування гуманістичного світогляду вчителя: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції, 27 верес. 2001 р. Київ: Наук. світ, 2001. 132 с.

Сергійчук Олена,
к. іст. н., доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна

Багно Юлія,
к. пед. н., доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна

Хмельницька Олена,
к. пед. н., доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна

Ткаченко Лариса,
к. філол. н., доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Епоха новітніх технологій та інтенсивних потоків інформації спонукає педагогічну теорію і практику шукати ефективні шляхи розвитку інтелектуальних здібностей, пізнавальної активності майбутнього педагога. Необхідність приділення належної уваги організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання зазначено у державних документах: Національна стратегія розвитку освіти до 2021 р., Положенні Міністерства освіти і науки про дистанційне навчання (від 25 квітня 2013 року № 466) та Законі України «Про вищу освіту» (стаття 42) метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників. Саме тому набуває актуальності проблема формування самостійності у процесі організації самостійної роботи

майбутнього педагога, адже в основі самостійної роботи студента лежить його пізнавальна активність.

Відтепер, проблема організації самостійної роботи студентів не є новою, але залишається надзвичайно важливою та актуальною. Законом України «Про вищу освіту» (ст. 50), зазначено, що самостійна робота є однією з основних форм організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Однією умовою навчальних планів закладів вищої освіти відповідно до ЄКТС можемо констатувати збільшення обсягу самостійної роботи студента до 50% навчального навантаження порівняно з іншими формами організації освітнього процесу.

На сьогодні, українська дистанційна освіта більш наближена до свого споживача і поєднує в собі змішані технології відкритої освіти (кейс-технології, TV-технології, мережеві технології), українська дистанційна освіта стає найбільш доступна широким масам населення, роблячи можливим здобувати освіту протягом життя.

Дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі [1, с. 191].

Дистанційне навчання за О. О. Андрєєва, це інтегральна, гуманістична форма навчання, заснована на використанні широкого спектра традиційних та нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, що використовується для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем та студентом, коли процес навчання не залежить від їх розташування в просторі і часі, а також до конкретної освітньої установи [с. 12].

Дистанційне навчання покликане вирішувати специфічні завдання щодо розвитку творчої складової освіти:

- підвищення активної ролі студента у власному навчанні у ході постановки освітньої мети, доборі домінантних напрямів, форм і темпів навчання;
- різке збільшення обсягу доступних освітніх масивів, культурно-історичних досягнень людства;

- отримання можливості спілкування студента з педагогами, консультування у фахівців високого рівня незалежно від їх територіального розташування;

- збільшення евристичної складової навчального процесу завдяки застосуванню інтерактивних форм занять, мультимедійних навчальних програм;

- більш комфортні, порівняно з традиційними, умови для творчої діяльності для всіх, широкі експертні можливості оцінки творчих досягнень [с. 26]

Якість впровадження та застосування дистанційної освіти можна оцінювати за допомогою таких показників як:

- результативність (ступінь засвоєності знань, можливість застосовувати накопичені знання на практиці, успішність, індивідуальний процес навчання, гнучкі консультації);

- доступність всім верствам населення (студентам, дітям інвалідам, військовослужбовцям та ін. так само мають можливість дистанційно навчатися);

- ресурсомісткість (відсутність необхідності відвідувати лекції і семінари, фінансові витрати, матеріальні ресурси тощо);

- оперативність (час на засвоєння знань, донесення до студентів, здобувачів і т. д.);

- демократичний зв'язок:»викладач-студент»;

- комплексне програмне забезпечення;

- провідні освітні інноваційні технології навчання.

Все перераховане вище можна віднести до показників ефективності процесу дистанційного навчання у закладах вищої освіти України.

Самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом і складає більшу частину загального обсягу його навчального часу, відведеного для вивчення конкретного дистанційного курсу. Основою більшості дистанційних курсів є текстові матеріали, окрім них студентам пропонуються інтерактивні матеріали, а формування основного матеріалу із великою кількістю гіперпосилань роблять освітній процес на сьогодні більш актуальним.

Так, автори словнику термінів із професійної освіти зазначають, що самостійна робота студента у ЗВО включає види діяльності: пошук та вивчення додаткової літератури; конспектування; кодування інформації, складання схем, таблиць, графіків; написання

рефератів, доповідей, звітів, оглядів; виступ із повідомленням на семінарських заняттях; виконання вправ, розв'язання задач; виконання письмових, контрольних, лабораторних робіт тощо. Самостійна робота є однією з форм навчального процесу, істотною його частиною, основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять. Вона призначена не тільки для оволодіння кожною дисципліною, а й для формування навичок самостійної роботи взагалі, у навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід з кризової ситуації [4, с. 215].

П. Підласий визначає сутність і зміст самостійної роботи як навчальне завдання, тобто, об'єкт діяльності студента, з іншого – форму прояву відповідного засобу діяльності з виконання навчального завдання [3, с. 49].

З точки зору Н. Басової, самостійна робота студента – це кінцева форма навчальної роботи:

- самостійна робота студентів – засіб самостійної діяльності, що дозволяє їм самостійно здобувати знання, виробляти власні професійні навички і застосовувати їх на практиці, а також засіб отримання нових знань; процес, який організовується викладачем, керований ним, але здійснюваний без його безпосередньої участі;

- самостійна робота студентів – форма організації навчального процесу, що протікає як творча діяльність, і форма контролю і самоконтролю придбаних самостійно або за допомогою викладача знань і досвіду [1, с. 22].

Ю. Зіньковський самостійну роботу студентів розглядає як планову індивідуальну або колективну роботу студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Методично правильна організація самостійної роботи студента передбачає поступову зміну відносин між студентом і викладачем. Якщо на перших курсах викладачу належить активна творча позиція, а студент лише слідкує за ним, то в міру просування до старших курсів ця послідовність повинна зміщуватися у бік спонукання студентів більше працювати самостійно, активно прагнути до самоосвіти [2, с. 805].

Узагальнюючи вище сказане, ми можемо сказати, що самостійна робота студентів – це їх навчальна діяльність у поза аудиторний час,

яку вони здійснюють за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі, а її метою є розширення і поглиблення знань, їх перевірка на практичних заняттях, формування педагогічних та дослідницьких вмінь і навичок, набуття досвіду інноваційної діяльності, здатності до самостійного навчання упродовж всього життя.

На сьогодні склалося уявлення про дистанційну освіту як комплексу освітніх послуг, заснованих на віддаленій взаємодії педагогів і студентів, наданих за допомогою телекомунікаційних технологій та ресурсів Інтернету. Основу дистанційного освітнього процесу становить цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може вчитися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем.

Таким чином, самостійну роботу студента у ЗВО визначено як форму організації освітньої діяльності, в ході реалізації якої відбувається формування загально навчальних та професійних умінь і навичок, здатності самостійно регулювати процес засвоєння нових знань, потреби до самоосвіти й неперервного професійного саморозвитку. Саме така діяльність здійснюється на основі системного опосередкованого управління з боку викладачів, є однією з умов підвищення ефективності підготовки фахівців, засобом формування особистості, готової до навчання упродовж життя.

Список використаних джерел

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. Москва, 1997. 226 с.
2. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов на Дону: «Феникс», 1999. 416 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: навч.-метод. посіб. Київ: ТОВ Редакція «Компютер», 2007. 128 с.
5. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва: Педагогика, 1980. 238 с.
6. Словник термінів з професійної освіти / авт. кол. за заг. ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво КСВ», 2013. 276 с.

Соколова Светлана,
*к. пед. н., доцент кафедры педагогики и методики начального
образования Чувашского государственного педагогического
университета им. И. Я. Яковлева*

ЭСТЕТИКА НАРОДНОЙ ТРЯПИЧНОЙ КУКЛЫ В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Мало кто знает знакомое с раннего детства слово «кукла» не русского происхождения. Наши теоретические исследования позволяют нам утвердительно говорить о том, что это слово заимствовано из культуры Древней Греции, где слово «koukia» была преобразована в «koukla», затем в латинском интерпретации – «сиссула» в значении «человечек» или «фигурка для игры». Последнее слово в других языках, по своему значению, звучит, несколько по-другому. Например, во французском языке – «роура», в немецком – «Роура» [3]. В словаре русского языка С. И. Ожегова есть разъяснение, что кукла – это детская игрушка в виде фигурки человека [5, с. 416].

В нашем исследовании мы не ставили цель углубиться в историю происхождения куклы как феномена бытовой культуры многих народов, и, тем не менее, чтобы раскрыть эстетическую значимость феномена куклы необходимо хотя бы чуть-чуть заглянуть в историческое прошлое происхождения слова «кукла» в российской культуре.

В русскую культуру это слово приходит в эпоху «открытия окна в Европу». До XVIII века в русской культуре исследуемый нами феномен имел разные названия из-за своего функционального предназначения, то есть, то, что мы сегодня называем куклой, в старину использовалась не только для игры детей, но и она имела непосредственное прагматическое значение в жизни взрослых. К примеру «человечики» изготавливались к различным языческим праздникам или они выполняли роль оберегов. Их названия сами о себе говорят

Берегиня – оберег (хранительница семьи и дома) изготавливался из разных материалов (глина, щепа, древесина, солома и т. д.)

помещался над входной дверью, чтобы защищать дом от злых духов и сглаза.

Веснянка – фигурки из ткани. Подруги дарили друг дружке, призывая скорый приход весны.

Зернушка (Крупеничка) – это маленький сувенир из холщевой ткани, состоял из мешочка с зерном, символизирующего достаток и сытую жизнь.

Купавка – изготавливалась из кусочков разноцветной ткани к празднику Ивана Купалы, затем ее справляли по воде, а по тому, как она поплыла (уйдет в водоворот, поплывет свободно или ее прибьет к берегу), предсказывали, каким будет весь год.

Мотанка – изготавливалась из натуральных природных материалов (из соломы, травы, цветов, кукурузных початков и кусочков ношенных тканей) без использования режущих и колющих инструментов. Особые требования предъявлялись к изготовлению мотанок из ткани – нужно было следить за тем, чтобы используемые ткани были со «счастливой» старой одежды, которые раньше носили близкие люди.

Пеленашка – фигурка из древесины, спеленатая тканью, клалась младенцу в колыбельку, чтобы принимать на себя все напасти от злых духов.

Подорожница – небольшая (3–5 см) фигурка с котомкой в руках (внутри помещали щепотку родной земли или золы), которая предназначена для оберега путников.

Столбушки (куклы-закрутки) изготавливались путем закручивания куска ткани или трубочки из бересты, на которую затем «одевались» детали одежды: рубашка, юбочка, сарафан, душегрея, на голову помещали косы из ниток или пряжи, которые закреплялись при помощи платка. При изготовлении всех игрушек запрещалось использовать нитки и иголки, а также рисовать куклам лицо: оно всегда оставалось чисто-белым.

Итак, уже сами названия фигурок (кукол) говорят о том, что их изготавливали взрослые для обрядовых действий. Их содержание подсказывает их функцию – для участия в обрядах (земледельческих, свадебных, праздничных). Можно считать, что они стали наглядным примером технологии изготовления обрядовых фигур. Подражая взрослым, дети для себя, для игры, изготавливали из подручных материалов средства для игры.

В чувашском языке исследуемый нами феномен также имел своеобразное название пукане, йёрёх. Чувашские пукане и йёрёх возникли в глубокой древности как тотемные фигурки, которые использовались в древних магических обрядах – на свадьбах, похоронах и во время жертвоприношений. Впервые про тотемное «йёрёх» (о хранительнице домашнего очага) написал В. К. Магницкий в своей статье «Об Йёрёхах у чуваш» в 1891 году [2, с. 13].

Из сказанного следует отметить, что тотемные фигурки, изготовленные из разных материалов, взрослыми людьми имели конкретные свои функции. А изготовленные детьми фигурки использовались в игре, а значит, эти фигурки перестали быть частью культов и обрядов начинают приобретать новую функцию – игровую. И в первом и во втором случаях обрядовые фигурки изготовленные взрослыми и детьми имели определенную эстетику, так как они отражали внешнюю изобразительную форму и имели внутреннее содержание, свою функциональность и практическую пользу вот почему мы можем говорить об эстетике кукол.

Эстетика кукол также раскрывается в их видовых проявлениях. На основе наших теоретических обобщений и практики собственного коллекционирования мы приводим словесные описания этих видовых проявлений (см. Таблица 1).

Таблица 1 – Видовые проявления кукол

Разновидности кукол	Описание
Авторские	преимущественно художественные произведения
Анимационные	создаваемые для съемок анимационных фильмов для детей и взрослых
Восковые	изготовленные из воска или парафина путем литья
Глиняные	вылепленные из глины фигурки, самые древние, имеющие разные функциональные применения
Декоративные	изготовленные из разных материалов, используемые как декоративный элемент интерьера и, даже

	одежды человека
Деревянные	древнейший вид кукол, первоначально использовался в качестве обрядовых элементов
Карманные	маленькие по размеру, изготавливались из разных материалов, в качестве сувениров
Куклы из нетрадиционных материалов	из любых материалов, из кости зверя или птицы, дерева, материала, керамики, папковая (папье-маше) и др.
Магическая	из любых материалов для использования в магических делах
Марионетки	куклы, из разных материалов, управляемые человеком в театральных постановках, играх
Матрешка	точеная из древесины и расписанная цветными красками, сувениры.
Механическая	преимущественно изготавливаются из металла, пластика. Приводятся в движение с помощью разных механизмов
Обрядовая	для обрядовых, культовых, религиозных, мистериальных, магических действий.
Обучающие	созданы для образовательных, просветительских, учебных целей (этнографические, театральные, детские, интерактивные)
Пальцевые	изготавливаются из разных материалов папье-маше, древесина, ткань и т. д. Используются для театральных постановок
Парселиновые	сувенирные куклы из фарфора и фаянса
Персонажная	театральная, потешная кукла, моделью для которой послужило конкретное лицо
Петрушка	самая распространенная балаганная фигурка из персонажей русских комических кукольных представлений
Плетенки, плетенные куклы	изготовленные из травы, соломы лыка, лозы и т. д.
Плоские	изготавливаемые из плоских материалов. Из

	пластика, картона, фанеры, кожи, войлока и др.
Погребальные	культовые обрядовые куклы из разных материалов
Ростовые	сделанные в человеческий рост, костюмы из различных материалов (от поливинилхлорида до декоративных тканей и искусственного меха), предназначенные для работы на улицах или в торговых помещениях
Серийные	куклы, изготовленные на основе промышленного производства для удовлетворения большого контингента людей
Соломенные	изготовленные из соломы разных злаковых культур
Страшные	фигурки и персонажи молодежной готической субкультуры
Сувенирные	куклы-сувениры из разных материалов
Съедобные	изготавливались к конкретным праздникам из съедобных пищевых материалов
Театральные	куклы, изготовленные из разных материалов, используемые в театральных постановках, на телевидении
Теневые	изготавливаются из непрозрачных плоских материалов, чтобы отбрасывали тень на полупрозрачный экран
Тотемные	из разных материалов используемые для проведения мистериальных, магических действий
Тряпичные	древнейший вид кукол, с разными функциями, преимущественно для игры детей и для обрядовых, культовых, религиозных мероприятий
Фарфоровые	изготовленные из фарфора для игры или как декоративный элемент интерьера
Художественная	представляющая из себя особый жанр декоративно-прикладного искусства

Шарнирные куклы	разновидности кукол с подвижными суставами, повторяющие движение человеческого тела
Щепная	изготовленная из щепы или из отходов деревянного производства
Этнографическая	сувенирные куклы, подробно воспроизводящие лик и традиционную одежду народов

Эстетика куклы проявляется в соответствии формы содержанию и наоборот – содержания форме. Это один из главных критериев эстетики народной куклы. Дело в том, они все изготовлены не от безделия, а, наоборот, для дела. Как мы уже отметили выше, все виды кукол имеют конкретную функцию и практическое использование – еще один показатель эстетики кукол. Любую из вышеназванных видов кукол можно оценить с точки зрения эстетики, такими категориями как красота и красиво, прекрасное и возвышенное, трагическое и комическое, ужасное и безобразное. Каждая из названных категорий эстетики имеет свои критерии.

На основе использования куклы как средства художественно-эстетического просвещения учитель имеет возможность довести до детей сущность понятия красота, красиво. Ведь на первый взгляд названные критерии почти одно и то же. На самом деле это не так.

Например, современные авторские куклы, чья функциональность и практическая польза не имеют значение, живут по законам высокого искусства, запечатлев в себе глубокий смысл, красоту и выразительность форм. Эти куклы, подлинные произведения искусства, они задумываются и рождаются, подобно живописи или музыке, и главное в их природе – художественный образ. Появляется новый жанр искусства, странный и загадочный, – это художественная кукла, которая выполняется по законам красоты, то есть эстетики. В авторских куклах ярко представляются внешне видимые признаки определяющее красоту облика куклы. Если с точки зрения эстетики прекрасное обозначает высшую степень красоты, как во внешнем, так и во внутреннем выражении, то красиво характеризует только внешнюю сторону кукол. Поэтому мы называем красивыми, но не прекрасными, черты лица кукол, их форму, одежду.

Используя куклу как учебно-дидактическое средство учитель может рассказать еще об одной категории эстетики – «прекрасное», а именно в чем выражается высший степень красоты. По сути, с точки зрения обучающихся, все куклы красивы и прекрасны. На основе двух-трех видовых проявлений кукол учитель начальных классов имеет возможность показать, что куклы можно, одни назвать красивыми, а другие – прекрасными. Разница заключается в том, что прекрасными куклами мы можем называть те, которые выступают как общечеловеческие ценности, воплощающие в себе утверждение личности в мире. Восприятие «прекрасных» кукол всегда должно вызывать ощущение и состояние радости, бескорыстной любви к художественному образу, подтверждение совершенства образа.

Тряпичная кукла – одна из любопытных и интереснейших страниц в истории традиционной народной художественной культуры, которая является определенным символом человека. Как мы уже отметили, что кукла, как подобие человеческого образа, отображает определенные черты, связана с ним физическими, национальными и мировоззренческими связями. Отсюда мы можем сказать, что тряпичная кукла, как и все её проявления имеет эстетическую нагрузку.

Исследуя сущность и содержание, видовые проявления тряпичной куклы, мы можем предположить, как жил и во что одевался человек, который ее создал и с нею общался. Тряпичная игрушка в своей сущности мастерски изготовленный художественно-дидактический и познавательный материал, а иногда воспринимается как произведение народного декоративно-прикладного искусства. Авторы тряпичных кукол в процессе их творения, освоили многие виды материалов и разные технологии. По этой причине слова «тряпичная» и «народная» – воспринимаются как синонимы. В. Даль с большой любовью перечислил эти синонимы в своем словаре – тряпка, тряпица, тряпушка, тряпье, тряпочный, тряпковый, тряпичный, тряпичничать.

«Народность» тряпичной куклы, в отличие от серийной или другой проявлялась в том, что одежда до тряпицы истасканная простыми людьми превращалась очень часто в куклу в «тафтичку», тем самым, как бы, несла родовую силу, а с ней и красоту. Как видим культурный феномен происхождения, существования тряпичной

куклы многозначен. Об этом писал в своем труде И. А. Морозов [4, с. 23].

Тряпичная кукла, сделанная своими руками, является теперь новой коммуникативной функцией. Фигурка стала живым средством общения и приобщения к традиционному культурному опыту.

В современной жизни народная тряпичная кукла является как хранительница традиций и генетический код традиционной культуры наших предков и представляет собой яркую, глубоко осмысленную, по сравнению с другими игрушками.

Наши теоретические и практические исследования позволяют нам сказать о том, что тряпичные куклы разных народов, в общем-то, похожи. На наш взгляд, их объединяет не только сущность происхождения, но и общечеловеческие идеи и ценности: преемственность в родстве, историческому и культурному наследию, уважению к предкам и традициям других народов, их внешняя и внутренняя эстетическая сущность.

По нашему мнению с точки зрения художественно-эстетического анализа по одежде тряпичных кукол можно определить, откуда она произошла. Например, традиционные тряпичные игрушки, сделанные в домашних условиях, несут определенные черты их крестьянской культуры. Мы считаем, что кустарно изготовленные куклы на продажу, более всего были ориентированы на более развитую социальную среду: на простых городских жителей, мещан и обывателей. Особенно отличались лоскутные игрушки, которые были сделаны для детей знатного происхождения.

Мы считаем необходимым отметить еще одну сторону эстетики тряпичных кукол. Дело в том, что тряпичные куклы были не только потехой для девочек. Через игровые куклы они учились шитью, вязанию, ткачеству и ведению домашнего хозяйства, то есть мы хотим подчеркнуть огромную полезность занятия куклами – один из важнейших критериев проявления эстетики кукол. Тем самым, казалось бы, с виду ничего не значащие предметы игры, становились уникальным средством наполняющим содержанием и выражающим закономерные процессы художественного творчества, связующие непреходящие традиции исторического опыта.

Итак, мир тряпичных кукол удивляет нас своим многообразием и эстетическим богатством, среди которых существуют множество

видов лоскутных игрушек: куклы-обереги, обрядовые, игровые, сувенирные, коллекционные, театральные, антикварные, авторские и так далее.

Лоскутная кукла – фигурка с отличными воспитательными качествами, которую признали и она применяется в этнопедагогике, в практической работе с обучающимися. Она служит великолепным образцом для занятия в системе художественно-эстетического образования, по рукоделию, художественному ремеслу и традиционному творчеству, декоративно-прикладному искусству и, по развитию художественно-творческих способностей учащихся начальных классов. Изучение и обобщение опыта работы педагогов позволяет нам констатировать. Что на основе использования традиционной тряпичной куклы сегодня проводятся занятия по технике и технологии изготовления кукол, игрушек, а также по художественному конструированию кукольной одежды из ткани.

На наш взгляд, изготовление рукодельных кукол может стать достаточно популярным занятием для учащихся начальных классов и в наши дни, если правильно использовать эстетическое значение народной тряпичной куклы. На основе принятия эстетики народной тряпичной куклы учащимися начальных классов у них появляется возможность развить художественно-творческие способности для собственного творческого самовыражения, как и в старину, передать собственное видение эстетики кукол и их применение. Например, изготовленные учащимися начальных классов тряпичные куклы можно использовать: в куклотерапии; этнотерапии; на праздниках в качестве украшения, подарков, сувениров и т. д.; в целях эстетического воспитания и формирования мировоззрения, ведь через игру с куклой учащиеся начальных классов могут научиться выражать свои чувства, приобрести опыт общения и разрешения спорных ситуаций художественно-эстетическими средствами.

Исследователь М. И. Богомолова считает, что национальная лоскутная кукла вполне может быть игрушкой, способствующей воспитанию художественно-эстетических чувств учащихся начальных классов. Однако, для ознакомления обучающихся с традиционной культурой разного народа, населяющими нашу страну не хватает соответствующей игрушки, в первую очередь национальной тряпичной куклы. С помощью этой лоскутной игрушки можно поэтапно в доступной форме ознакомить обучающихся с

бытом народов, культурными особенностями национальных республик, пробудить в их сердцах искреннюю дружбу и любовь к людям всех национальностей [1, с. 141].

Мы полностью присоединяемся к словам другого исследователя Е. П. Постниковой, которая высказала мнение о том, что использование кукол в системе образования в качестве средства развития художественно-творческих способностей обучающихся может изменить их опыт поведения, позволяет увидеть в простых, элементарных игрушках их высокую нравственную и эстетическую значимость. «Их изучение и практическое применение могли бы стать первой ступенью осуществления культуротворческой модели образования» [6, с. 18].

Сущность использования эстетики народной тряпичной куклы в развитии художественно-творческих способностей у учащихся начальных классов заключается в организации на базе образовательной организации разнообразной художественно-эстетической деятельности в урочное и во внеурочное время, направленной на количественные и качественные изменения компетенций, полноценное восприятие и правильное понимание прекрасного, возвышенного в народном декоративно-прикладном искусстве изготовления кукол; развитие творческих задатков и дарований в области художественного творчества.

Список использованных источников

1. Богомолова М. И. Национальная кукла как средство воспитания у младших дошкольников симпатии к детям разных национальностей. Пути совершенствования воспитательно-образовательного процесса в младших группах детского сада. 1983. № 1. С. 57–75.
2. Ерагин Е. Е. Йёрёх. Чебоксары: Новое время, 2017. 112 с.
3. Крылов Г. А. Этимологический словарь русского языка. СПб.: Полиграфуслуги, 2005. 432 с.
4. Морозов И. А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре. Москва: Индрик, 2011. 352 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. Москва: ИТИ Технологии, 2008. 944 с.
6. Постникова Е. П. Игрушка как феномен эстетической культуры: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. философских наук: 09.00.04. Уральский гос. пед. ун-т им. А. М. Горького, 1990. 19 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У процесі формування організаційної культури закладу освіти керівнику освітнього закладу відводиться важлива і відповідальна роль, оскільки організаційну культуру закладу визначає культура його лідера. Організація – це своєрідне творіння лідера, тому в ній, як у будь-якому творінні, відображаються особливості особистої культури автора, його погляди і помилки [1]. Ось тому, стан розвитку організаційної культури сучасного освітнього закладу залежить від рівня розвитку організаційної культури його керівника.

Організаційна культура є важливою складовою управлінської компетентності керівника закладу освіти, що виражається у його поглядах, ідеях, досвіді, цінностях, традиціях, знаннях, вміннях, навичках, переконаннях, організаційних здібностях, якими він володіє і використовує у процесі організації управління освітнім закладом.

Але самих цих складових недостатньо для того, щоб розвиток організаційної культури приносив користь і освітньому закладу і керівникові, який керує цим закладом. Необхідно, щоб колектив освітнього закладу діяв як один механізм відповідно до спільно виробленої мети, завдань, розроблених шляхів формування організаційної культури, адаптованих до сучасних умов розвитку освітнього середовища.

Необхідність лідерського потенціалу у керівника закладу освіти обумовлена також специфікою цільової орієнтованості управління в освітній сфері, що істотно відрізняє його від традиційного менеджменту, який має місце в інших сферах. В освіті оцінка кінцевих результатів не зводиться лише до кількісних і якісних цифрових показників. Відповідно до закону «Про освіту» ст.26, п.3 «Керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень: організовує діяльність закладу освіти; вирішує питання фінансово-господарської діяльності закладу освіти; призначає на посаду та

звільняє з посади працівників, визначає їх функціональні обов'язки; забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм; забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти; сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти; сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти; забезпечує створення у закладі освіти безпечного освітнього середовища, вільного від насильства та булінгу (цькування). [3].

Виходячи з вище процитованого, мірою ефективності може служити сама людина (керівник), її інтелект, культура, професіоналізм. Людський фактор є рушійною силою в розвитку освіти і його головної ланки – системи управління. При цьому беруться до уваги професійні здібності, особистісні якості й індивідуальна культура суб'єктів, які забезпечують управління закладом освіти [2].

У зв'язку з цим слід підкреслити, що у сфері освіти керівник, який виступає як лідер даного педагогічного співтовариства, повинен володіти адекватними його специфіці особистісними якостями. Як відзначає Р. Дафт, право лідерства виникає з таких особистісних якостей індивіда, як зацікавленість, цілеспрямованість, креативність, моральність тощо [32]. Особистість керівника (директора школи), його ділові й моральні якості, управлінський такт, здатність до ідентифікації з колегами в закладі освіти є як ніде важливою.

Вплив організаційної культури керівника освітнього закладу безпосередньо спрямований на учасників освітнього процесу, а через нього вже на освітній процес, якість надання освітніх послуг, формування конкурентоспроможного випускника. Колектив освітнього закладу, який володіє високим потенціалом розвитку та характеризується високим рівнем організаційної культури, безумовно має більші можливості стати сучасним освітнім закладом, у повному розумінні цього твердження. В умовах швидкого науково-технічного прогресу, наявності зовнішніх освітніх ресурсів заклад освіти має можливість розвиватися більш інтенсивно, використовуючи внутрішній потенціал, що є одним з найважливіших факторів успішної конкуренції.

На сучасному етапі, коли освіта стрімко переходить на ринкові відносини, виникає серйозна конкуренція між приватними і державними закладами освіти: правила діяльності і поведінки новостворених освітніх закладів докорінно відрізняються від традиційних установок педагогічної спільноти.

У зв'язку з цим поступово почала формуватися нова організаційна культура освітніх установ, яка не може нехтувати реаліями швидкозмінного світу і тих реформ, які в ньому відбуваються, що безумовно відбивається на формуванні організаційної культури керівника.

Керувати закладом освіти по-новому можуть такі керівники, які не зупиняються на досягнутому і постійно працюють над вдосконаленням своєї організаційної культури, позбувшись старих стереотипів, дотримуючись вимог громадянського суспільства: відкритість, партнерство, прозорість, толерантність у стосунках між учасниками освітнього процесу. Окрім того, важливо, що на даному етапі реформування освіти умови диктує не той, хто надає освітні послуги (освітній заклад), а той, хто їх здобуває або причетний до цього процесу (батьки, учні, студенти). Умови конкуренції спонукають керівників закладів освіти до постійного пошуку шляхів удосконалення організаційної культури та як результат – підвищення якості здійснення освітнього процесу.

Організаційна культура ефективно впливатиме на діяльність освітнього закладу тоді, коли:

- організаційна культура керівника освітнього закладу відображатиме основні ідеї існування та цілі ввіреного йому закладу освіти.

- організаційні ідеї керівника закладу освіти нестимуть позитивний емоційний заряд для всіх учасників освітнього процесу.

- розроблені елементи і заходи у процесі управління будуть співзвучні між собою та підтримуватимуться поведінкою педагогічних працівників, яка не суперечить цінностям і нормам поведінки, яка культивується в освітньому закладі.

- при формуванні організаційної культури керівника закладу освіти враховуватиметься творчий досвід інших керівників, який може стати базовим у процесі формування організаційної культури.

Досягнення мети з формування організаційної культури керівників закладів освіти є наслідком оптимального поєднання всіх

принципів формування організаційної культури з огляду на умови, за яких відбувається цей процес. Важливо при цьому забезпечити гармонійну взаємодію універсальних і національних принципів формування організаційної культури як керівника, так і освітнього закладу, які у кожного народу мають свої особливості.

Особливості формування організаційної культури керівника закладу освіти характеризуються тим, що:

- основними носіями організаційної культури закладу освіти є його керівник, управлінська команда, педагогічний колектив, студенти, учні та їх батьки, а замовниками освітніх послуг є студенти, батьки та учні.

- керівник виступає як посадова особа, якій делеговано комплекс прав й обов'язків владного характеру, що виконує свої функції не лише в межах своєї компетенції, але й з урахуванням складного освітнього середовища. З іншого боку, будучи організатором роботи, він є одночасно частиною педагогічного колективу, який здійснює складну інтелектуально насичену діяльність.

- оцінка кінцевих результатів зводиться не лише до кількісних і якісних цифрових показників, а й результату формування особистості.

- педагогічний штат закладу освіти складають переважно викладачі жіночої статі (особливо закладі загальної середньої освіти), тому керівникові необхідно враховувати специфіку роботи із даним контингентом.

- керівник закладу освіти має виробити високий рівень самостійності у підборі і розстановці педагогічних кадрів, що пов'язано з особливостями комплектування штату.

- керівник освітнього закладу в умовах реформування освіти, жорсткої конкуренції між закладами державної та приватної форм власності повинен бути більш «маневреним», вміти генерувати ідеї, володіти нестандартним мисленням, винахідливістю, ініціативністю, перебувати у постійному пошуку шляхів удосконалення організаційної культури для ефективного управління освітнім закладом.

Керівник освітнього закладу у процесі своєї управлінської діяльності постійно повинен дбати про підвищення рівня сформованості власної організаційної культури, розвивати лідерські

якості, адже завдяки організаційній культурі керівника розвиток освітнього закладу здійснюватиметься послідовно і цілеспрямовано, без «зривів» і «стрибків», а педагогічний колектив, очолюваний таким керівником, зможе успішно справитися з усіма завданнями і викликами сучасного суспільства та забезпечити конкурентоспроможність своїх випускників.

Список використаних джерел

1. Васильченко Л. В. Сутність управлінської культури керівника сучасної школи. *Управлінська культура і компетентність керівника*. 2007. Вип. 3(51). С. 5–20.
2. Возносименко Д. А. Методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів математики до здійснення валеологічного супроводу навчання учнів математики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Вип. 19. С. 31–38.
3. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Полтава: Камелот, 2007. 168 с.
4. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII / Верховна рада України. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.04.2020).

Тодоровська Олена,
*магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

Науковий керівник: Данилевич Лариса,
*канд. психол. наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

ЖИТТЄВИЙ УСПІХ, ЯК КРИТЕРІЙ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Проблема стресостійкості особистості психолога не є достатньо вивченою, але є загально поширеною. Попередження стресу, як особистісного, так і професійного характерів, та розвитку стресу в цілому не має чіткої межі. Здавалося б, не співвідносне поняття «успіх» з поняттям «стресостійкість» є взаємозалежним один від одного, та потребує детального дослідження.

Життєвий успіх порівнюється «успішності», з цього виходить, що це внутрішній стан особистості, який досягається

завдяки концентрації бажань з діями з метою поступового досягнення рівноваги та гармонії. Саме особистісний та професійний розвиток розглядається, як компонент успішності суб'єкта діяльності, в ході якої часто виникають стрес-фактори. Завдяки цьому організм вступає в реакцію «боротися \ тікати», а тому й відпрацьовує стійкість до стресу.

Проаналізувавши дослідження А. Гурич, О. Джеджула маємо, що стресостійкість є станом особистості, який зумовлений тривалим перебуванням в емоційно-напружених ситуаціях та забезпечує адаптацію організму до умов в яких перебуває [2].

Стресостійкість – це індивідуальна психологічна особливість, яка полягає в специфічному взаємозв'язку різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності, що забезпечує біологічний, фізіологічний і психологічний гомеостаз системи і веде до оптимальної взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем в різних умовах життєдіяльності і діяльності [1].

Б. Анан'їв наполягав на необхідності розгляду психічної сутності особистості психолога не тільки на особистісному та індивідуальному рівнях, але і як суб'єкта основних соціальних діяльностей «праці, пізнання, спілкування», за допомогою яких здійснюється як інтеріоризація зовнішніх дій, так і формування внутрішнього життя особистості [3].

Виходить, що життєвий успіх має низку власних критеріїв, а саме першим з яких є внутрішній баланс, коли ти цінуєш себе, віриш у свої можливості. Це ніби своєрідна дружба з самим собою: знаєш який ти можеш бути в різних ситуаціях, а з цього виходить, що знаєш як досягти великих результатів у спілкуванні, навчанні, роботі. Це може здаватися трохи смішним, але справді успішна людина це та, яка розуміє себе і свої цілі, а це йде з внутрішнього компоненту. Саме з цього, можна сказати, що успіх також дорівнює щастю. Щаслива людина – окрилена, мрійлива, а тому має завжди хороший настрій, здоровий сон, і взагалі, отримує насолоду від життя. Та найголовніше, є стресостійкою. Іншим критерієм успішності є особистість в найближчому оточенні: сім'я, друзі. Коли ти маєш до кого прийти з питанням про допомогу, або просто щоб тебе обійняли. Знаєш, що ти не один, а це вже великий скарб в житті. Та навіть, створення власної сім'ї, народження дітей, їх виховання може слугувати реалізацією та успішністю. Варто

пам'ятати, що це залежить від конкретних життєвих цілей, до чого прагне і ким хоче стати особистість. Адже бути батьками – це теж чимала робота, яка вимагає сили, терпіння, і розвитку. І напрацьовувати стресостійкість вимагає внутрішня координація ролей особистості «Я-чоловік / жінка» та «Я-мати / батько» [4].

Не менш важливим є відношення людини до роботи, що слугує третім критерієм, адже тут теж можна бути успішним і щасливим. Справа яка приносить не лише заробіток, а й задоволення, дає можливість постійно розвиватись, творити. Найголовніше, це коли на роботу приходиш із задоволенням, бо тут і атмосфера позитивна, і обов'язки твої цікаві та в радість. А якщо є ще хобі, то взагалі добре. Це про баланс, але між роботою і відпочинком. Мати змогу відволіктись і зайнятись цікавою та улюбленою справою: вишивання, спорт, малювання, різьба по дереву та будь-що інше, аби не сидіти похнюпив носа. Коли знаєш, що може підняти настрій – після напруженого дня, аби досягти внутрішнього комфорту – це теж успіх. І він є не лише важливішим інших, це ніби в комплексі. Ти можеш звернути гори, коли ти задоволений собою і своїм життям. Лише повне задоволення і частково прийняття говорить про твій успіх. Для психолога, це є по особливому важливим. Адже на меті є прийняття не лише себе, а й клієнта.

Успіх для психолога – це оцінка певного процесу діяльності, який супроводжується зняттям психологічної напруги, розслабленість та досягненням внутрішньої рівноваги, а отже слугує адаптацією до дій організму в період стресу [4].

До числа показників стресостійкості варто віднести: правильне сприйняття ситуації та її аналіз, поведінкові реакції, гнучкість та швидкість мови, прийняття безпомилкових рішень, емоційна стабільність та ін.

Отже, важливо були в балансі, дружити з собою. Можливо саме час пізнати себе краще, завести діалог «Коли саме я відчую себе щасливим?», аби рухатися в правильному напрямку та напрацьовувати стресостійкість. Адже успіх не приходить сам, ні в сім'ї, ні в роботі. Це процес, який вимагає дій, а часом дає випробування, і вони лише для того, аби ти переконався чи справді це твоє. Кожен успішний для себе, по-своєму, а хтось можливо лише на шляху до цього. Життєвий успіх залежить від внутрішніх

бажань, цілей та пріоритетів. Це питання є неоднозначним дискусійним, але таким важливим для кожного з нас. Адже, механізм «білка в колесі» запущений, аби досягати вершин у своїх важливих цілях. А успіх, то є вже результат стресостійкості.

Список використаних джерел

1. Дубчак Г. М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців: монографія. Київ: Талком, 2017. 321 с.
2. Козлов С. В. Стійкість до стресу як один із чинників адаптивності особистості. Вісник національного університету оборони України. № 3 (22). 2011. С. 126–129.
3. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: дис. докт. психологічних наук: 19.00.01. Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2009. 511 с.
4. Котельникова И. А. Развитие мотивации достижения успеха как фактор стрессостойкости личности. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014. Т. 30. С. 16–20. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55323.htm>.

Трофаїла Наталія,

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

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Державна мова відіграє важливу роль у становленні самостійної незалежної України.

Мовна освіта нині – основа формування пізнавально-творчої особистості, що володіє високим рівнем комунікативної компетентності, здатна до сприйняття і передачі різноманітної інформації. На це орієнтують Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державний стандарт базової і повної освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, низка концепцій 90-х рр. минулого століття, концепція навчання мови в 12-річній школі, концепції когнітивної й комунікативної методик та профільного навчання української мови, що реалізуються в сучасних освітніх закладах. Ці та інші документи регламентують навчання української мови на всіх рівнях – від дошкільного етапу до вищої школи. Вони стали своєрідними орієнтирами в реалізації неперервної

мовної освіти та в розвиткові методичної науки на початку ХХІ століття.

Дошкільна лінгводидактика як галузь, що вивчає загальні закономірності навчання дітей будь-якої мови, має свою історію становлення і розвитку, яка потребує спеціального дослідження.

Термін «лінгводидактика» ввів у науковий обіг російський мовознавець М. Шанський для позначення нових напрямів і підходів, що сформувались у викладанні та вивченні мов унаслідок інтеграції двох наук – лінгвістики й дидактики.

Сьогодні лінгводидактика розглядається як педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови, що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки.

Сучасна українська лінгводидактика досліджується на різних рівнях, тому активно формуються нові її галузі – дошкільна лінгводидактика, лінгводидактика початкової, середньої й вищої школи і навіть лінгвоандроглогіка. Розвиток методичної науки здійснюється завдяки таким ученим-докторам педагогічних наук, як О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, Л. Паламар, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, О. Хорошковська та інші.

Фундатором і засновником нового наукового напрямку – української дошкільної лінгводидактики – є академік А. Богуш. Сучасна українська дошкільна лінгводидактика – це цілком сформована самостійна галузь педагогічної науки, яка ґрунтується на міцних наукових засадах, збагачена досвідом навчання дітей української мови, розвивається за загальними законами лінгводидактики і має особливості, що відрізняють її від шкільної (початкової, середньої і вищої ланки) лінгводидактики.

У трактуванні М. Пентилюк, лінгводидактика – «термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи та методи навчання, шляхи та засоби формування комунікативної компетенції»[2].

Як зазначає Т. Котик, українська дошкільна лінгводидактика ґрунтується не на будь-якому абстрактному мовному матеріалі, вільному від мовотворчих традицій певного народу, а використовує і мовну систему, і мовленнєві традиції українського народу, які безпосередньо пов'язані у своєму розвитку з його історією та культурою. Дошкільною її названо тому, що об'єктом її пізнання є діти як носії мови від народження до часу їх вступу до школи. Крім того, за усіма ознаками сучасного стану цієї науки вона є складовою загальної теорії мови – лінгводидактики, а відтак, як теорія – це форма організації наукового знання, яка дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки об'єкта даної теорії [1].

Українська лінгводидактика – наука, що досліджує зміст, форми, принципи, способи і засоби навчання української мови як рідної і як державної. І хоча вона спирається на загальнодидактичні засади, на яких будується навчання мови взагалі, усе ж має низку особливостей, що впливають із згаданих вище документів, і спирається на вироблені вченими концептуальні засади.

До найголовніших концептуальних засад відносять:

➤ українська мова як рідна і державна в усіх типах середніх і вищих навчальних закладів є засобом формування й розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України;

➤ навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості – людини, яка любить, знає і береже рідну мову, з повагою ставиться до неї як до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у своїй професійній діяльності й у повсякденному житті.

➤ формування й розвиток мовної особистості здійснюється у процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням і письмом, сприйманням і продукуванням мовлення;

➤ навчання української мови здійснюється в особистісному, когнітивному, комунікативно-діяльнісному, компетентнісному, функціонально-стилістичному та інших аспектах;

➤ навчально-виховний процес мовної освіти забезпечується ефективним застосуванням традиційних та інноваційних технологій;

➤ навчання української мови спирається на українознавство, етнологію, етнокультурологію, етнопедagogіку та етнопсихологію.

Однак сучасна українська лінгводидактика на шляху свого поступу й надалі потребує постійної уваги вчених-дослідників й учителів-практиків. Приємно констатувати, що українська лінгводидактика активно розвивається, поповнюється новими науковими дослідженнями.

Список використаних джерел

1. Котик Т. М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики : автореф. дис. ... д-ра пед. Наук. 2005. 40 с.
2. Пентиліук М. І. Основні аспекти навчання рідної мови. *Початкова школа*. 1997. № 4. С. 10–12.

Чутора Елизавета,
*учитель математики и информатики, магистрант кафедры
педагогике и социальной работы УО «Гродненский
государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно*
Научный руководитель: Л. М. Тарантей, *декан факультета
профессиональной самореализации Государственного учреждения
образования «Гродненский областной институт развития
образования», Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные интернет-технологии стали одним из основных источников получения информации и проведения свободного времени. Нарастание международных коммуникаций, развитие средств массового информирования людей ведёт к необходимости исследования в области уязвимых сфер человеческих взаимоотношений. В сегодняшнем трансформирующемся поликультурном обществе такой сферой является национальное самосознание. Оно проявляется во взглядах, идеях, мнениях, чувствах, а также выражает уровень, содержание и особенности представлений людей о своей определенной идентичности, о национальных ценностях и интересах, истории нации, её нынешнем состоянии и перспективах развития. Ключевым моментом формирования национального самосознания является подростковый возраст. В этот период взросления у белорусов должно возникать чувство ответственности за дальнейшую судьбу своей страны, умение находить рациональные пути преодоления возникающих трудностей, ведь в будущем им придётся решать сложные проблемы экономического, политического и культурного развития государства.

В современных условиях эффективное развитие страны может быть обеспечено базовыми национальными ценностями, которые являются основой духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности, и ими должно быть наполнено воспитательное и обучающее пространство учреждения образования. Такие ценности, общие для всех белорусов,

принадлежащих к разным концессиям и этносам, живущих в разных регионах нашей страны, должны сохраняться в религиозных, культурных, социально-исторических, а также семейных традициях этносов, составляющих белорусскую нацию.

Воспитание и обучение в настоящее время являются единым образовательным процессом, так как наряду с задачами обучения стоят необходимые для выполнения задачи целостного воспитания личности. Данные задачи должны достигаться в неразрывном процессе в учреждениях образования. Это определяет «Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг.» в Республике Беларусь [1]. Воспитательная работа современной школы должна быть направлена на формирование у обучающихся белорусской идентичности. Она выражена в «осознание себя как носителя белорусской культуры» и представляет собой слияние государственно-гражданской, этнической и общечеловеческой идентичности.

Роль педагога в сохранении белорусской национальной идентичности народа очень важна. Педагог и теоретически, и на собственном примере обучает, а также воспитывает детей. Учитель принимает участие в формировании будущего поколения, его национального самосознания. Очень важно воспитание чувства гордости за свою страну, патриотизма и любви к Родине. Конечно, наибольшую роль в этом играет семья, родители, близкие люди, но и учреждение образования делает весомый вклад в развитие характера, воспитание и становление личности учащихся. На сегодняшний день возрастает роль формирования гражданских качеств подростков. Следовательно, для национальной системы воспитания, формирование национального самосознания является одной из важнейших задач.

Для решения поставленной задачи необходимо задействовать все звенья педагогической системы, а также важно знать уровень национального самосознания учащихся общего среднего образования. С этой целью была проведена диагностика, направленная на выявление общей тенденции формирования национального самосознания и патриотизма у детей подросткового возраста. Данная анкета проводилась в двух параллелях sixth и seventh классов учреждения общего среднего образования. Всего приняло участие 147 учащихся. Ключевыми моментами

диагностирования являлись следующие вопросы: как учащиеся относятся к тому, что являются белорусами, считают ли культуру своей страны самобытной и уникальной, согласились ли бы учащиеся поменять свое место жительства на другую страну и другие. А также считают ли дети себя ответственными за судьбу страны, относятся ли с уважением к историческому прошлому нашего государства, свободно ли владеют белорусским языком, проверялось понимание того, что такое национальное самосознание и патриотизм.

По результатам анкетирования на вопрос «Как Вы считаете, национальное самосознание – это» учащиеся ответили следующим образом (рисунок 1):



Рисунок 1 – Представления респондентов о понятии «патриотизм» (%)

На вопрос «Как Вы считаете, патриотизм – это» наибольшее количество ответов было: готовность отдать все силы и даже жизнь на благо Отечества (40 %), любовь к своему Отечеству (35 %), любовь к своему государству (20 %). И на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом своей страны?» 32,7 % учащихся дали положительный ответ, 28,6 % дали ответ «нет» и 38,8 % затруднились ответить.

По результатам анкетирования 58,5 % детей ответили «Да, считаю» на вопрос «Считаете ли Вы необходимым знать историю Беларуси?», 28,6 % не знали и 12,9 % дали ответ «Нет, не считаю». На вопрос «Считаете ли Вы себя ответственным за судьбу своей страны?» 32,7 % ответили положительно, 32,7 % отрицательно и 34,6 % не знали, что ответить на данный вопрос.

На вопрос «Как Вы относитесь к тому, что являетесь белорусом?» учащиеся ответили следующим образом (рисунок 2):

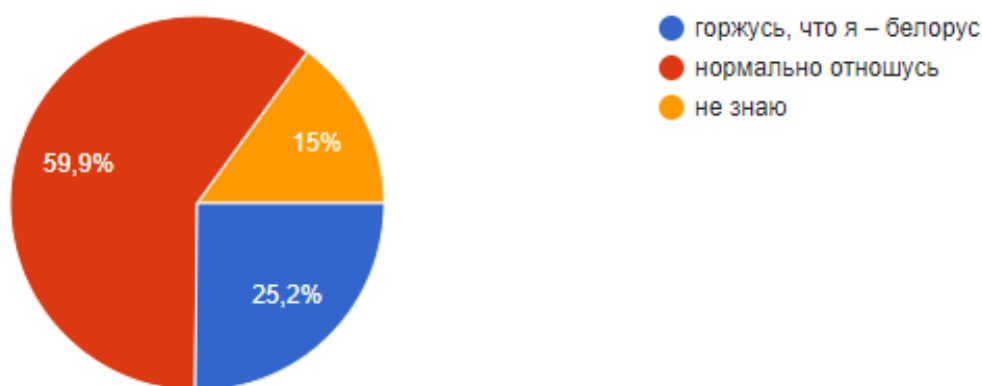


Рисунок 2 – Отношение респондентов к своей принадлежности к белорусской нации (%)

На вопрос «Как Вы относитесь к тому, что большинство белорусов использует вместо белорусского языка русский?» 55,8 % учащихся ответили «Положительно», 36,7 % ответило «Безразлично» и 7 % ответило «Отрицательно». На вопрос «Относитесь ли Вы с уважением к историческому прошлому нашего государства?» 83 % учащихся дали ответ «Да», 22,9 % ответ «Не знаю» и соответственно 4,1 % ответ «Нет».

На вопрос «Свободно ли Вы владеете белорусским языком?» получены следующие результаты (рисунок 3):

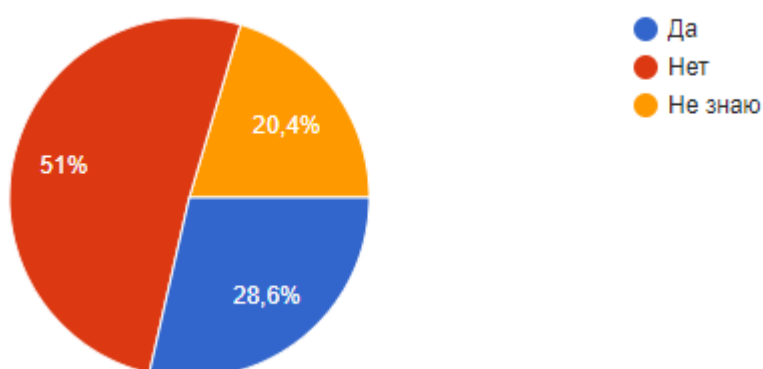


Рисунок 3 – Самооценка владения респондентами белорусским языком (%)

При этом 59,9 % используют белорусский язык только на уроках белорусского языка и литературы, 25,9 % иногда

используют белорусский язык в разговорной речи, 11,6 % – не использую вовсе и только 4 человека используют ежедневно белорусский язык.

На вопрос «Бережно ли Вы относитесь к родной природе?» ответы распределились следующим образом: «Всегда» – 94,6 %, «Редко» – 4,8 % и «Никогда» – 0,7 %. По результатам анкетирования, 39,5 % учащихся согласились бы поменять своё место жительства на другую страну, 22,4 % не поменяли бы своего места жительства и 38,1 % затруднились ответить. 61,2 % респондентов дали ответ «Да» на вопрос «Возникает ли у Вас чувство гордости за участие белорусов в международных конкурсах (спортивных, музыкальных)?» и у 20,4 % этого чувства не возникает, 18,4 % не смогли ответить.

На вопрос «Что, на Ваш взгляд, в большей степени повлияло на формирование ваших патриотических качеств?» учащиеся ответили следующим образом (рисунок 4):

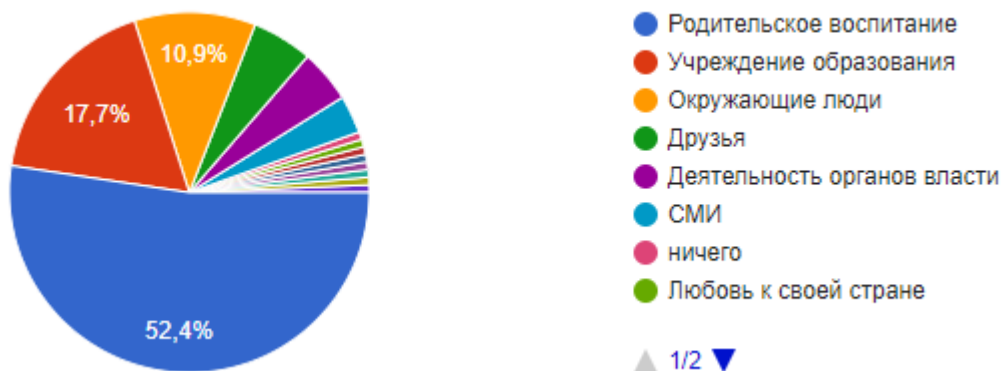


Рисунок 4 – Определение респондентами факторов, повлиявших на формирование их патриотических чувств (%)

39,2 % учащихся ответили положительно на вопрос «Вы бы согласились поменять свое место жительства на другую страну?», 38,5 % затруднились с ответом и только 22,3 % ответили отрицательно.

Проанализировав результаты анкетирования, можно сделать вывод о том, что уровень национального самосознания учащихся 6 и 7 классов является средним. В большинстве случаев примерно треть учащихся отвечали положительно на поставленные вопросы. Следует отметить, что учащиеся обладают необходимыми знаниями и представлениями об этнических группах – своей и чужих, их истории и традициях, а также различиях между ними. Но

проявление себя представителем определенного этноса, вовлеченность в его социальную жизнь и стремление нести ответственность за будущее страны у учащихся находятся на уровне ниже среднего. На основании того, что на формирование патриотических качеств 52,4 % детей повлияло родительское воспитание, и только на 17,7 % – учреждение образования, можно сделать вывод о том, что необходимо использовать все возможности содержания учебного процесса в условиях современного учреждения общего среднего образования для реализации систематической целенаправленной работы педагогов по формированию национального самосознания учащихся. Различные циклы предметов, входящих в базовый компонент учебного плана школы, позволят комплексно и в соответствии с возрастными возможностями детей формировать национальную культуру учащихся через усвоение на уроках программного учебного материала. Роль педагога – помочь ребенку осознать свою принадлежность к определенной нации, к определенной культуре, проявить чувство национального достоинства и национальную гордость, патриотизм.

Список использованных источников

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы (утверждено Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 22 февраля 2016 г. № 9). URL: [edu.gov.by/doc-3 999 313](http://edu.gov.by/doc-3_999_313).

2. Тарантей Л. М. Национальное самосознание – целевой ориентир воспитания. Отбор содержания урока и форм взаимодействия с учащимися для решения воспитательных задач. *Народная асвета*. 2019. № 6. С. 21–24.

Шелестова Людмила,

д. пед. н., старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу дидактики Інститут педагогіки НАПН України, Україна

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Одним із основних чинників впливу на учнів є зміст навчання. Він завжди добирається з певною освітньою метою, зокрема і з метою розвитку творчих здібностей. Зміст ефективний за умови

відповідності певним загальнодидактичним критеріям: наукова і практична значущість змісту; значущість для гармонійного розвитку особистості й формування її базової культури (самовизначення, здібностей, навичок різних видів діяльності, соціальної активності тощо); відповідність навчального змісту стану сучасних наукових знань; достатність (вилучення занадто складного чи другорядного матеріалу); створення цілісного уявлення про об'єкти пізнання; інформативна вагомість (суспільна та особистісна значущість, надання переваги загальним, а потім уже частковим знанням); відповідність віковим особливостям учнів [1; 2].

Вагому роль у доборі змісту навчання мають також методичні критерії, які є специфічними для кожного навчального предмету. Так, конструюючи навчальний зміст з літератури, науковці спираються на такі критерії: художньо-естетична цінність твору; гуманістичний зміст, актуальність для морального виховання учнів; відображення у творі загальнолюдських цінностей; національна своєрідність; місце твору в історико-літературному процесі, відповідність типовим особливостям творчості автора; достоїнства мови (багатство словника, гнучкість і виразність структури мови письменника), відповідність віковим особливостям учнів [2].

Вибудовуючи зміст навчання з історії, науковці орієнтуються на такі критерії: типовість явищ та подій; можливість розкриття закономірностей та головних тенденцій розвитку суспільства в цілому та окремих його сторін (економіки, культури тощо) в їх конкретних виявах, характерних для кожного етапу суспільно-економічної формації; дотримання співвідношення кількості відібраних деталей та епізодів загальній кількості відібраних фактів; важливість для формування світогляду учнів; важливість для морального розвитку учнів; цікавість для учнів певного віку [2].

У доборі змісту з метою розвитку творчих здібностей учнів окрім загальнодидактичних та методичних критеріїв існує необхідність у використанні специфічного критерію, а саме: забезпечення одиницями знань з гуманітарних предметів можливості для розвитку творчих здібностей учнів [4].

Аналіз змісту навчання з гуманітарних предметів (літератури та історії) для старшої школи засвідчив необхідність його удосконалення з метою розвитку творчих здібностей. Відповідно – й удосконалення змісту підручників.

1. Урізноманітнення джерел інформації.

Одним із провідних структурних елементів підручника є навчальний текст, оскільки він є носієм інформації, визначає сутність та обсяг змісту освіти, забезпечує його послідовний та максимально повний виклад. Навчальний текст організовує взаємодію учня з предметним змістом навчального курсу. Не будь-які навчальні тексти здатні виконувати розвивальну функцію, а лише спеціально сконструйовані навчальні тексти, які можуть виступати в якості засобу управління творчим розвитком учнів [3].

Аналіз змісту навчання та підручників для старшої школи з гуманітарних предметів (література та історія) засвідчив, що в них переважає пояснювально-ілюстративний спосіб викладення навчального матеріалу, що не відповідає вимогам до навчального тексту розвивати здатність учня міркувати, обґрунтовувати, доводити.

Розширити можливості змісту навчання з гуманітарних предметів (література, історія) для розвитку творчих здібностей учнів старшої школи можна за рахунок збагачення його новими одиницями знань, новими джерелами інформації, а саме:

- фрагментами художніх, публіцистичних та наукових творів;
- фрагментами історичних документів в оригіналі.

Ознайомлення з різними джерелами інформації сприяє більш цілісному баченню певної ситуації, допомагає глибше зрозуміти певне явище навколишньої дійсності, побачити взаємозв'язки між явищами та об'єктами, що вивчаються. Окрім того, доповнений у такий спосіб зміст навчання дає змогу залучити учнів до частково-пошукової та творчої діяльності, що сприяє розвитку здібності бачити проблеми та суперечності, здібності висувати гіпотези, переносити знання й уміння в нову ситуацію – тобто в цілому сприятиме розвитку творчих здібностей старшокласників.

2. Використання комплексу допоміжних знань

З огляду на необхідність розвитку творчих здібностей учнів на всіх ланках освіти недостатнім є лише засвоєння учнями основних знань у процесі вивчення гуманітарних предметів. Необхідне також використання комплексу допоміжних знань (логічних, методологічних, філософських, історико-наукових, міжпредметних, оцінних тощо) [2]. У науці також встановлено, що спосіб передачі

навчального змісту має неоднаковий емоційний вплив на учнів [4]. Тому врахування цього факту у доборі змісту досить важливе.

Аналіз змісту навчання з окремих гуманітарних предметів (література та історія) та підручників для старшої школи засвідчив, що асортимент одиниць змісту в цілому задовольняє з точки зору вимог розвитку творчих здібностей учнів. Проте їх співвідношення потребує корекції. Автори підручників намагаються створити умови для внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів, використовуючи додаткові засоби передачі інформації, зокрема репродукції картин, інформаційні вставки в основному тексті, витяги з першоджерел. Однак часто цей додатковий матеріал не використовується для розвитку творчих здібностей учнів, а лише ілюструє текст авторів підручника.

Саме тому зміст навчання та зміст підручників доречно збільшити кількість допоміжних знань, доповнити додатковою візуальною та текстовою інформацією, яка би: активізувала мислительну діяльність, чуттєву та мотиваційну сфери особистості учня; допомогла б чіткіше та повніше уявити явища та об'єкти, що вивчаються; спонукала до творчості та фантазування.

Доповнений у такий спосіб зміст сприятиме розвитку асоціативного мислення учнів, виступатиме об'єктом для самостійного аналізу та оцінки учнями, у процесі яких буде розвиватися здібність давати оцінні судження, критичність та незалежність мислення.

Таким чином, спираючись на загальнодидактичні, методичні та специфічний критерій, нами обґрунтовано вимоги до удосконалення змісту гуманітарних предметів (літератури та історії) з метою розвитку творчих здібностей старшокласників: урізноманітнення джерел інформації; використання комплексу допоміжних знань.

Загальновідомим положенням у педагогіці є відповідність форм, методів та засобів його змісту. При недостатній відповідності цих компонентів освітнього процесу один одному неможливо забезпечити його ефективність. Зазначене положення стосується і процесу розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільної освіти. Тому важливим завданням є розробка процесуального компоненту підручників.

Список використаних джерел

1. Ракова Н. А.. Педагогіка сучасної школи: Навчально-методичний посібник. Вітебськ, Видавництво УО «ВДУ ім. П. М. Машерова». 2009. 215 с.
 2. Теоретические основы содержания общего среднего образования. Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва, 1983. 352 с.
 3. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. Москва, 2016. 200 с.
 4. Шелестова Л. В. Розвиток творчих здібностей учнів молодшого підліткового віку в процесі вивчення гуманітарних предметів (інтелектуально-евристичний компонент): дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. Київ, 1998. 222 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 Четвертої Міжнародної
науково-практичної конференції
(21-22 травня 2020 року)**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ
ПСИХОДИДАКТИКИ: ФІЛОСОФСЬКІ,
ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ**

***ВІСНИК ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-
ДОСЛІДНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ДИДАКТИКИ
ІМЕНІ ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО***