

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ імені О. Я. САВЧЕНКО
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ПАВЛА ТИЧІНИ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ЛАБОРАТОРІЯ
ПСИХОДИДАКТИКИ імені Я. А. КОМЕНСЬКОГО
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА
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)
ДЗО «ГРОДНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ» (БІЛОРУСЬ)
ЖЕШУВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (ПОЛЬЩА)
КАЗАХСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМ. АБАЯ (КАЗАХСТАН)
ПУБЛІЧНИЙ ІНСТИТУТ «ТРАКАЙСЬКИЙ ЦЕНТР ПРОСВІТИ» (ЛИТВА)
ТРАКАЙСЬКИЙ ЦЕНТР РОЗВИТКУ ДОРОСЛИХ (ЛИТВА)

FOLIA COMENIANA

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

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОДИДАКТИКИ: ФІЛОСОФСЬКІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Випуск 2 (25)

Матеріали П'ятої Міжнародної науково-практичної конференції
(м. Умань, 21–22 травня 2021 року)

Умань – 2021

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР ТА ВІДПОВІДАЛЬНА ЗА ЗБІРНИК:

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Демченко Ірина – д. пед. н., проф., проф. кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України.

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

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

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

Лякішева Анна – д. пед. н., проф. кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

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

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

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

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

РЕЦЕНЗЕНТИ:

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

Данилюк Оксана – к. філол. н., доц. кафедри теорії та методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки

ТЕХНІЧНИЙ РЕДАКТОР:

Пишна Наталія – лаборант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Рекомендовано до друку вченими радами факультету соціальної та психологічної освіти (протокол № 16 від 03.06.2021 р.) факультету дошкільної та спеціальної освіти (протокол № 11 від 26.05.2021 р.) Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

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

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

Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. В53 Вип. 2 (22): *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 20–21 трав. 2021 р.) / МОН України, НАПН України, Ін-т педагогіки [та ін.]; [редкол.: Осадченко І. (голов. ред. та відп. за вип.), Демченко І., Івлєва Н. [та ін.]. Умань: Візаві, 2021. 222 с.

До збірника увійшли матеріали П'ятої 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

Безлюдна Наталія. Метод кейс-стаді в умовах компетентісного підходу підготовки майбутніх учителів початкової школи	5
Бигар Ганна, Чуньківська Іванна. Застосування здоров'язберігаючих технологій у Новій українській школі	9
Бурак Валентина. Тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах сучасних викликів	13
Буяк Адам (Adam Bujak). Вчитель і сучасна освітня реальність (Nauczyciel a współczesne realia edukacyjne)	18
Бялик Оксана. Професіограма викладача ЗВО: характеристика окремих компонентів	33
Габінська Алла (Габинская Алла). Психолого-педагогічні аспекти інформаційної безпеки особистості (Психолого-педагогические аспекты информационной безопасности личности)	38
Гагарін Микола, Лиманська Ганна. Особливості формування дослідницької компетентності у майбутніх педагогів	45
Гарбар Світлана. Сучасні інноваційні форми та методи виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку	49
Джалалов Я. С., Мамедов З. З., Абдуллаєв С. С. (Джалалов Я. С., Мамедов З. З., Абдуллаєв С. С.) Кидки через плечі у боротьбі самбо (Броски через плечи в борьбе самбо)	55
Дудник Наталія. Характеристика ефективності управлінської діяльності закладом дошкільної освіти як проблема психолого-педагогічної теорії і практики	59
Дудник Наталка. Особливості проходження педагогічної практики студентів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини в умовах дистанційного навчання	68
Дука Тетяна. Формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку	72
Євич Наталія. Теоретичний екскурс щодо формування моральних ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку	77
Івлева Надія (Ивлева Надежда). Використання інноваційних технологій на уроках географії в умовах оновленого змісту освіти у Казахстані (Использование инновационных технологий на уроках географии в условиях обновленного содержания образования в Казахстане)	81
Коберник Олександр, Коберник Галина. Психодидактичний взаємозв'язок стимулювання і мотивації у навчальній діяльності	88
Кононець Наталія. Активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти як дидактична умова їхнього професійного зростання	95
Кривда Валентина. Гуманізація освітнього процесу в умовах сучасного закладу дошкільної освіти	100
Кузнєцова Оксана. Вплив культури мови вихователя на розвиток мовлення дітей дошкільного віку	107
Кудла Марія. Особливості самоосвітньої компетентності як однієї із	

ключових компетентностей професійної діяльності	112
Кучеренко Ірина. Імплементція технології розвитку критичного мислення в освітній процес Нової української школи	116
Кушнір Валентина. Управлінська діяльність у дошкільній освіті: теоретичний аспект	121
Лівандовська Інна. Становлення гендерної ідентичності дітей-сиріт в умовах дитячого будинку сімейного типу	124
Максимук Лариса, Левонюк Лілія (Максимук Лариса, Левонюк Лілія). Реалізація принципів професійної лінгводидактики в процесі іншомовної освіти на немовних спеціальностях закладів вищої освіти (Реализация принципов профессиональной лингводидактики в процессе иноязычного образования на неязыковых специальностях вузов)	128
Малишевська Ірина. Змістові аспекти інклюзивного освітнього середовища	136
Осадченко Інна. Критерії гейміфікації навчального процесу у закладах вищої освіти	141
Пархета Любов. Методичні концепти комунікативної культури викладача літератури	148
Повх Ірина. (Повх Ірина). Освітня цінність виконавчого фольклору (Образовательная ценность исполнительного фольклора)	154
Пометун Олена. Види діяльності учнів у контексті нового державного стандарту освіти	160
Попиченко Світлана. Провідні напрями забезпечення наступності між дошкільною і початковою освітою	167
Потанчук Тетяна. Застосування мультимедійних технологій у процесі музичного навчання підлітків	171
Прищепя Світлана. Позакласна діяльність як засіб гендерного виховання учнів підліткового віку	176
Радзівіл Катерина, Антінов Ярослав. Науково-теоретичні розвідки та дослідження «образу майбутнього» в психології	181
Семчук Богдан. Особливості застосування практичної комп'ютеризації процесу навчання в закладі дошкільної освіти	185
Скворцова Світлана (Скворцова Светлана). Нейрофізіологічні основи навчання математиці учнів початкової школи (Нейрофизиологические основы обучения математике учащихся начальной школы)	191
Скрипник Неля. Педагогічні технології супроводу дітей старшого дошкільного віку у процесі навчання їх тематичного малювання	200
Словік Оксана. Психодидактичний аспект окремих методів технології інтерактивного навчання, що застосовуються у початковій школі	204
Трофайла Наталія. Формування картини світу у дітей дошкільного віку	209
Троян Сергій. Особливості навчання майбутніх учителів інформатики програмуванню android-додатків на прикладі середовища візуальної розробки MIT App Inventor	214

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

Bezliudna Nataliia,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Educational Management,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

МЕТОД КЕЙС-СТАДІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

CASE STUDY METHOD IN THE CONDITIONS OF COMPETENT APPROACH TO TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The article identifies the features of the formation of professional competence of future primary school teachers in the process of using the case study method, reveals the need to use the case study method for the formation of professional competence of future primary school teachers, analyzes the main directions of research on the use of case study method primary school teachers, the definition of the case-stage method is given, the types of cases are described, examples of cases used in the process of teaching future primary school teachers are given, prospects for further research are outlined.

Keywords: professional competence, primary school teacher, interactive forms of classes, case studies, institution of higher pedagogical education.

Сучасна система освіти в Україні в умовах реформування та кардинального оновлення всіх її ланок одним із основних завдань закладів вищої освіти означила якісну підготовку фахівця, підвищення рівня його професійних компетентностей. Про це йдеться в державній національній програмі «Освіта», де наголошується, що один із головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності «підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня» [3].

Реалізація компетентісного підходу ґрунтується на широкому використанні в навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять з метою формування і розвитку професійних навичок учнів. У світлі наведеного вимоги в навчанні студентів зростає роль однієї з основних форм інтерактивного навчання –

методу кейс-стаді, або методу ситуаційного навчання («case-study» з англ. case – випадок, ситуація). Цей метод називають також методом активного проблемно-ситуаційного аналізу, основанийому на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення «кейсів»). Мета методу кейс-стаді – створити таку ситуацію, у якій студентам необхідно буде самостійно прийняти рішення. У вирішенні кейсу немає однозначної відповіді на поставлену проблему або питання, а є кілька відповідей, які можуть змагатися за ступенем правдивості. Кейс – це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і є основою для проведення обговорення в академічній групі під керівництвом викладача. Кейс, це завжди моделювання життєвої ситуації. Як інтерактивний, метод «кейс-стаді» може застосовуватися під час закріпленні знань та вмінь, що були отримані на попередніх заняттях, розвитку навичок аналізу та критичного мислення; зв'язку теорії та практики.

Наведемо приклади використовуваних кейсів в процесі навчання майбутніх учителів початкової школи: При вивченні питання «Сімейне виховання дітей молодшого шкільного віку» пропонуємо використовувався кейс «Моя сім'я». Мета такого кейсу – навчити студентів вирішувати професійну педагогічну задачу «Вміти проектувати і використовувати різні форми і технології взаємодії з батьками відповідно до освітньої ситуації»; вміти встановлювати взаємодію з батьками як суб'єктами освітнього процесу.

Далі наведемо приклад кейса, який можна використати при вирішенні педагогічної задачі «Уміння проектувати і здійснювати професійну самоосвіту, виявляти проблеми в здійсненні професійної діяльності і визначати способи їх вирішення». Мета кейса: навчити виявляти етичні цінності, що дають моральне право педагогу вчити інших людей. Ситуація. У закладі загальної середньої освіти працює вчителька К. Вона відповідально ставиться до своєї роботи. Колеги вважають її досвідченим учителем, розумним співрозмовником, чуйною і тактовною людиною. Учні також з великою повагою ставляться до неї, характеризуючи вчительку як справедливу і цікаву людину, друга, вчителя, здатного дохідливо пояснити навчальний матеріал. За роки роботи в школі у неї з учнями не відбулося жодного деструктивного конфлікту. Тривалий час К. була впевнена, що викладання – це її покликання. У цій самій школі навчається її син. Дитина розумна, творча, хлопчик гарно навчається, має задатки лідера. Але протягом кількох років навчання ця дитина відрізняється ще й зухвалою поведінкою, постійно порушує дисципліну на уроках і

в позаурочний час. Поведінка дитини неодноразово розглядалася на педагогічній раді. Зрештою, на останньому засіданні педради, було прийнято рішення: на місяць перевести хлопчика на індивідуальне навчання вдома. Також мамі в комісії у справах неповнолітніх було винесено попередження за незадовільне виконання батьківських обов'язків. Ця обставина змусила вчительку задуматись над питанням: чи має вона моральне право на продовження улюбленої педагогічної діяльності?

Питання для обговорення: запропонуйте варіанти вирішення цієї ситуації. Аргументуйте запропоновані варіанти. Виділіть етичні цінності, які лежать в основі наведеної аргументації. Як Ви вважаєте, моральна чистота вчителя – це міф чи реальність? У чому Ви вбачаєте моральну досконалість вчителя? Що значить бути самим собою в професії? Яке співвідношення професійної честі і людської гідності? Заняття може бути проведено у формі дебатів. Крім того, ефективною буде така форма заняття, коли студенти, на основі аналізу результатів власної практичної діяльності, самостійно сформулюють проблему і створять кейс.

Отже, навчання за допомогою кейсів розвиває у студентів: аналітичні навички (вміння відрізнити дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати її; мислити чітко й логічно), практичні навички (формування на практиці навичок використання теорії, методів та принципів), творчі навички (генерація альтернативних рішень), комунікативні навички (вміння вести дискусію, переконувати, використовувати наочний матеріал та інші медіазасоби, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий та переконливий звіт), соціальні навички (оцінка поведінки людей, вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки, контролювати себе тощо) [2].

Таким чином, у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи методом кейс-стаді реалізується:

1. Особистісний підхід. Викладач і студент є однодумцями, знімаються комплекси, внутрішнє напруження, досягається взаємопорозуміння.

2. Ситуативність. Важливі відбір і організація матеріалу на основі професійно орієнтованих ситуацій і проблем.

3. Активізація розумової діяльності студентів шляхом виконання завдань, що потребують достатньої їхньої свідомості й зрілості, здатності до подолання спеціально створених перешкод.

4. Діяльнісна основа навчання. Виражається в зовнішній і внутрішній активності студента. Обсяг самостійних, групових і колективних форм навчання збільшується, тоді як традиційна фронтальна робота, при якій активність проявляє викладач, а студенти активні тільки в тому випадку, якщо їх запитують, скорочується.

5. Розвиток універсальних форм розумової діяльності в контексті формування професійної компетентності (аналіз, синтез, індукція, порівняння, систематизація тощо).

6. Орієнтація на професію, спеціальність.

Отже, впровадження в процес підготовки майбутніх учителів початкової школи кейс-методик є значимим фактором забезпечення конструктивної взаємодії педагогічної теорії і практики, розвитку інтелектуального і творчого потенціалу здобувачів освіти, слугує потужним засобом формування їхньої професійної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: метод. огляд. Київ: ДП «Вид. дім “Персонал”», 2010. 32 с.

2. Гребенькова Г. В. Кейс-метод у професійному навчанні. URL: <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/>.

3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: http://www.uazakon.com/documents/date_5x/pg_irwjios.htm.

4. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. *Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології*: монографія. Київ: МАУП, 2005. 431 с.

References:

1. Aktyvizatsiya navchal'noho protsesu u suchasniy vyshchiy shkoli: metod. ohlyad (2010). Kyuyiv: DP «Vyd. dim “Personal”» [in Ukrainian].

2. Hreben'kova, H. V. Keys-metod u profesiynomu navchanni. URL: <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/> [in Ukrainian].

3. Derzhavna natsional'na prohrama «Osvita» («Ukrayina XXI stolittya»). URL: http://www.uazakon.com/documents/date_5x/pg_irwjios.htm [in Ukrainian].

4. Surmin, YU. P. (2005). Metod analizu sytuatsiy (Case study) ta yoho navchal'ni mozhlyvosti. *Hlobalizatsiya i Bolons'kyi protses: problemy i tekhnolohiyi*: monohrafiya. Kyuyiv: MAUP [in Ukrainian].

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

Чуньківська Іванна,
*магістрантка кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича, Україна*

Bigar Anna,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Associate Professor at the Department of Department of
Pedagogy and Methods of Primary Education
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine*

Chunkivska Ivanna,
*Master Student at the Department of
Pedagogy and Methods of Primary Education
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine*

ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

APPLICATION OF HEALTHCARE TECHNOLOGIES IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. In order to teach children to take care of their health, it is useful in lessons to consider tasks that are directly related to the concepts of «knowledge of your body», «body hygiene», «proper nutrition», «healthy lifestyle», «safe behavior on the roads». Given the individual approach to each student in the new Ukrainian school, which should be applied at all stages of communication between student and teacher, the exercises can be used both for group performance and individually by individual students according to their desire and emotional and physical condition.

Keywords: healthcare technologies, school, New Ukrainian School.

Найбільше навантаження дитина відчуває на уроках. Від того, як відбувається навчання, істотно залежить і стан здоров'я дітей. Загальновідомо, що саме труднощі у навчанні часто є головними причинами психологічного дискомфорту, підвищення рівня тривожності дітей, що призводять до зниження адаптивних можливостей організму, а, отже, зниження якості здоров'я. Тому здоров'я дітей віднесено до пріоритетних напрямів соціальної політики в галузі освіти.

Проблемі створення навчального середовища, яке сприяє збереженню та зміцненню здоров'я дітей, присвячено наукові праці В. Ільченка, Я. Берегового, Н. Міллер, С. Дудка, М. Башмакова, О. Підгорної, С. Омельченко, Л. Бережної та інших.

Турбота про збереження здоров'я учнів є найважливішим обов'язком школи, окремого вчителя і самої дитини. Школярам, які мають проблеми зі здоров'ям, важко вчитися. І ми, педагоги, повинні допомогти їм впоратися з цими труднощами. Всі ми розуміємо, наскільки це важливо.

Щоб організація уроків виконувала умови здоров'язберігаючого середовища, вона повинна забезпечувати:

- попередження і зняття м'язової і розумової втоми;
- позитивний вплив на емоційний стан школярів, як через зміст навчального матеріалу, так і поза його змістом;
- можливість приймати інформацію багатосенсорно;
- використання проблемних творчих завдань, ситуацій;
- створення ситуацій для виникнення і прояву особистісних сенсів досліджуваного навчального матеріалу, власної думки з усіх питань навчання;
- різноманітність форм навчальної діяльності: створення ситуацій вільного вибору, організація роботи в парах, в групах.

Вважаємо, що при виконанні зазначених пунктів буде забезпечено організацію здоров'язберігаючого середовища проведення уроку.

Отже, для більш успішного засвоєння навчального матеріалу потрібно будувати урок, використовуючи такі методи і прийоми здоров'язберігаючих технологій:

1. На етапі самовизначення до діяльності:
 - гімнастика до уроків;
 - аутотренінг – емоційний настрій;
 - розминка для очей.
2. На етапі актуалізації опорних знань:
 - завдання для розвитку її пам'яті;
3. На етапі «відкриття» знань:
 - введення проблемних ситуацій, ситуацій вільного вибору;
 - вирішення валеологічних завдань;
 - робота в парах, групах;
 - фізкультурні хвилинки.
4. На етапі рефлексії:
 - рефлексія.

– релаксація.

Психологічний клімат на уроці служить одним з показників успішності його проведення: заряд позитивних емоцій, отриманий школярами і самим учителем, визначає позитивний вплив уроку на здоров'я. Чітка організація уроків сприяє виробленню в учнів умінь планувати, організовувати свою діяльність. Не всім учням легко дається навчання, тому необхідно проводити роботу з профілактики стресів. Хорошим антистресовим моментом на уроці є стимулювання учнів до використання різних способів вирішення, без страху помилитися, отримати неправильну відповідь.

При включенні в уроки елементів здоров'язберігаючих технологій працездатність класу помітно підвищується, що призводить і до більш якісного засвоєння знань, і, як наслідок, до більш високих результатів. Деяким учням важко запам'ятати навіть добре зрозумілий матеріал. Для цього дуже корисно розвивати зорову пам'ять, використовувати різні форми виділення найбільш важливого матеріалу (підкреслити, обвести, записати іншим кольором тощо). Хороші результати у всіх класах дає спільне обговорювання, як цілих правил, так і просто окремих термінів. Дуже добре, якщо пропонувані вправи для фізкультхвилинки органічно вплітаються в канву уроку.

Профілактичні вправи для очей. Існує великий перелік вправ для зміцнення і тренування очних м'язів дітей, для поліпшення зору. Масаж очей також дає прекрасний відпочинок стомленому зору, викликає в них посилення циркуляції крові, зміцнює нервові закінчення.

Вправи на релаксацію. Нейродинамічна гімнастика для дітей шкільного віку підвищує продуктивну працездатність, необхідну для навчання; стимулює розвиток пам'яті, мислення; знижує стомлюваність; покращує моторику; сприятливо позначається на процесі письма і читання; формує впевненість в собі, запобігає появі дислексії, тобто порушення навичок читання, що неодмінно буде потрібно в школі [1].

«Суджок» терапія є національним корейським терапевтичним методом, в основу якого покладено сприятливий лікувальний вплив на біологічно активні точки, які знаходяться на зап'ястях рук і стопах ніг. Цим пояснюється назва даного унікального методу, оскільки «су» – це зап'ястя, «джок» – стопа. Кожен палець відповідає за певний орган. Отже, впливаючи на певні точки, можна впливати на відповідний цій точці орган. «Су джок» – це, в першу чергу,

самомасаж, який не тільки корисний, але і дуже цікавий дітям, а також позитивно позначається на самопочутті [2].

У процесі проведення уроку масаж здійснюється в ігровій формі з використанням відомих дітям лічилок, коротких віршів, індивідуально, в парах або в групах. Так «су джок» масажер можна використовувати для виконання гімнастики, вправ на розслаблення, розвиток пам'яті та уваги, замість фізкультурних хвилинок. Особлива увага «су джок» масажу приділяється в сезон простудних захворювань.

Для того щоб навчити дітей піклуватися про своє здоров'я, корисно на уроках розглядати завдання, які безпосередньо пов'язані з поняттями «знання свого тіла», «гігієна тіла», «правильне харчування», «здоровий спосіб життя», «безпечна поведінка на дорогах».

Враховуючи індивідуальний підхід до кожного учня в новій українській школі, який має застосуватися на всіх етапах комунікації учня та вчителя, подані вправи можуть бути використані як для групового виконання, так і індивідуально окремими учнями відповідно до їх бажання та емоційно-фізичного стану. Індивідуалізації вправ дозволить підтримувати стан учнів, а також розподіляти навантаження між груповими та індивідуальними активностями, досягати ефективно використання часу на уроці для всіх учнів.

Слід також зазначити, що хороший сміх дарує здоров'я, тому кілька доречних і розумних жартів протягом уроку з позицій здоров'язбереження надасть користі, не менше ніж фізкультхвилинка.

На нашу думку, щоденна робота на заняттях щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей, що включає вправи для очей, масаж пальців рук, дихальну гімнастику й інші здоров'язберігаючі вправи, призводить до підвищення розумової активності та поліпшенню самопочуття дитини.

Список використаних джерел:

1. Нейрофизиологические игры для детей. URL: <https://nsportal.ru>.
2. Неймет А. М., Швардак М. В. «Су джок» як ефективний елемент здоров'язберігаючих технологій в умовах нової української школи // Рекомендовано до поширення в Інтернет-мережі Науково-технічною радою Мукачівського державного університету (протокол № 3 від 18 жовтня 2019 р.).

References:

1. Neyrofyzyolohycheskye yhry dlya detey. URL: <https://nsportal.ru>.
2. Neymet, A. M., Shvardak, M. V. (2019). «Su dzhok» yak efektyvnyy element zdorov"yazberihayuchykh tekhnolohiy v umovakh novoyi ukrayins'koyi

shkoly // Rekomendovano do poshyrennya v Internet-merezhi Naukovo-tekhnichnoyu radoyu Mukachivs'koho derzhavnoho universytetu (protokol № 3 vid 18 zhovtnya 2019 r.).

Бурак Валентина,
*кандидат технічних наук.,
доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу
Херсонського державного університету, Україна*

Burak Valentyna,
*Candidate of Technical Sciences (Ph.D.), Associate Professor at the
Department of Hotel-Restaurant And Tourist Business
Kherson State University, Ukraine*

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

TRENDS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS OF HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS IN THE CONDITIONS OF MODERN CHALLENGES

Abstract. In the present article structural system analysis of studying the experience of preparation of future specialists in hotel and restaurant industry in the conditions of distance learning is carried out. Features of training of future specialists in hotel and restaurant industry in domestic institutions of higher education are characterized. It is necessary to provide an educational institution with appropriate technical equipment, staff to create, maintain site and network security, enable free access to workplaces, digital competence of teachers.

Keywords: hotel and restaurant economy, future specialists, distance learning, methods of teaching and learning professional disciplines.

Досягнення стабільного росту економіки та забезпечення інноваційного розвитку, потреби креативної економіки у фахівцях з глобальними компетентностями нині є справжніми викликами для світової та української вищої професійної освіти. Відтак, система освіти повинна забезпечити високий рівень якості послуг для задоволення потреб ринків праці. Глобалізація та міжнародна співпраця країн Європейського Союзу (ЄС) та Азії посилюють цю проблематику.

Мета дослідження полягає в означенні основних викликів зовнішнього середовища та їхнього впливу на трансформацію й модернізацію професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах сучасних змін.

Обмеженість фінансування закладів вищої професійної освіти у світовому просторі інтенсифікувала розвиток приватної вищої освіти, комерціалізацію, приватизацію ЗВО, тоді як в українських реаліях спостерігається ще доволі низький рівень розвитку приватної вищої освіти. Це обмежує потенціал залучення на навчання іноземних студентів порівняно з розвиненими країнами, де мобільність здобувачів освіти систематично зростає. Тому ЗВО повинні приймати рішення, опираючись на стратегії розвитку, спрямовані на розробку нових освітніх послуг, зокрема пропозиції онлайн-курсів та програм короткострокового характеру відповідно до кон'юнктури ринку праці.

З означеної точки зору актуальним є аналітичний звіт Міжнародного фонду досліджень освітньої політики «Розвиток систем внутрішнього забезпечення якості в українських закладах вищої освіти». Значущими є представлені результати опитування 183 ЗВО, які засвідчили залежність відкритих освітніх програм (понад 95 %) від орієнтації на потреби ринку праці. Однак, на жаль, інколи започаткування підготовки фахівців значною мірою орієнтоване на слідування успішним практикам набору студентів в інших ЗВО.

Не є винятком з означеної позиції і підготовка фахівців готельно-ресторанної справи в українських ЗВО. Відповідно до даних Інформаційної системи «Конкурс» за результатами вступної кампанії 2020 (<https://www.vstup.info/2020/search-spec/s241.html>) підготовку фахівців за спеціальністю 241 Готельно-ресторанна справа першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в Україні здійснюють 73 заклади вищої освіти, відокремлені підрозділи та філії. Значну кількість вишів становлять університети – 55, 1 академія, 8 інститутів, 4 коледжі, 2 відокремлені підрозділи-філії та 3 відокремлені підрозділи-факультети. Із вищеназваних закладів вищої та фахової передвищої освіти 60 державної, 1 комунальної та 12 приватної форми власності. Підготовку означених фахівців здійснюють 24 економічних, 3 технологічних – харчових технологій, 5 технічних, 7 мистецьких та спортивних, 24 класичні, 3 педагогічні, 7 аграрних закладів вищої та фахової передвищої освіти.

Стандарт вищої освіти галузі знань 24 «Сфера обслуговування» спеціальності 241 Готельно-ресторанна справа першого (бакалаврського) рівня вищої освіти затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 04.03.2020 № 384.

Мета підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства в закладах вищої освіти полягає в забезпеченні індустрії гостинності висококваліфікованими кадрами, конкурентоспроможними, затребуваними на українських і закордонних ринках праці, на підставі реального суспільного попиту на послуги, у формуванні здібностей провадити якісну сервісну діяльність та обслуговування споживачів індустрії гостинності. Специфіка професійної діяльності вищеозначених фахівців окреслюється зростаючим рівнем конкуренції в готельно-ресторанному господарстві, підвищеними вимогами споживачів до якості обслуговування, зростаючими потребами роботодавців у компетентних професіоналах, здатних надавати послуги на рівні світових стандартів, адаптуватися до умов змінного соціально-економічного середовища, оперативно та творчо вирішувати професійні завдання.

Доволі часто доводиться спостерігати серйозні розбіжності між консервативними тенденціями в системі професійної освіти та сучасними потребами готельно-ресторанної індустрії у кваліфікованих фахівцях, що зумовлює необхідність організації та здійснення «додаткового» навчання випускників безпосередньо на робочому місці. В умовах інноваційного розвитку готельно-ресторанних підприємств актуалізується потреба систематичної модернізації професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанного обслуговування, зокрема щодо оновлення змісту підготовки, навчальних планів професійно-практичної підготовки, перегляду співвідношення обсягів теоретичних і практичних знань, умінь, навичок, компетентностей та відповідності з потребами роботодавців [1].

Руйнівні зміни та зовнішні шоки зумовлюють потребу ЗВО враховувати всі потенційні ризики їхнього розвитку [3]. Традиційний підхід до викладання не працює в нових реаліях та умовах. Про це свідчить зростання ринку приватних освітніх послуг в ЄС. Серед викликів у вищій освіті – нерівність, зокрема через значну недоступність мережі Інтернет [3]. У країнах Центральної та Східної Європи, у тому числі й Україні, більшість громадян обмежені доходами, а тому витрати на навчання протягом життя залишаються

бар'єром для відповідності їхніх навичок кон'юнктурі ринку праці. Незважаючи на більший рівень доступності цифрової освіти, як показує досвід, витрати на приватні та державні ЗВО також є додатковим обмежувальним чинником для формування нових освітніх цифрових послуг.

Міністерство освіти і науки України листом до керівників закладів вищої та фахової передвищої освіти приватної форми власності засвідчило ініціативу під час цьогорічної вступної кампанії надати можливість приватним ЗВО отримати державне замовлення на підготовку молодших бакалаврів та бакалаврів нарівні з державними.

Однак, трапляються випадки започаткування та здійснення професійної підготовки фахівців готельно-ресторанної справи без належної матеріально-технічної бази, кадрового складу, низьких можливостей використання цифрових технологій.

Власний практичний досвід провадження навчально-пізнавальної діяльності в умовах дистанційного навчання, а також викладачів кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного університету уможлиблює здійснення аналітико-синтетичних досліджень щодо особливостей організації вищеозначеного освітнього процесу, зокрема під час вивчення фахових дисциплін. Навчання здобувачів освіти здійснюється завдяки використанню засобів онлайн-комунікацій та цифрових взаємодій: сайтів, блогів, форумів, чатів, діалогів чи листування, конференцій з використанням традиційних засобів інтернет-зв'язку: Skype, Facebook, Messenger, Telegram, Viber, YouTube, Google-клас, різноманітних платформ, зокрема Zoom.us, Cisco Webex Meetings, Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, Discord тощо.

Тож для здійснення освітнього процесу в умовах дистанційного навчання задля формування особистості майбутнього фахівця під час здобуття професійної освіти заклад освіти повинен бути забезпеченим відповідним технічним обладнанням, належним кадровим забезпеченням для створення, підтримки роботи сайту та безпеки роботи в мережі, здатним уможливити організацію вільного доступу всіх до робочих місць, рівень цифрової компетентності викладачів, систематичне оновлення навчальних і методичних матеріалів, спроможним формувати й розвивати інформаційну культуру всіх учасників навчально-пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Burak V. Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 6 (39). P. 16–20.
2. Kanishevskaya L., Tolochko S., Voitovskaya O., Pershukova O., Shcherbak I. Changing the modern educational paradigm on the example of European Union and Ukraine. *Laplace em Revista*. 2021. № 7(1). P. 293–303.
3. Suganya G. A study on challenges before higher education in the emerging fourth industrial revolution. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*. 2017. № 4(10). P. 1–3.
4. Tolochko S., Bordiug N., Knysh I. Transversal competencies of innovative entrepreneurship professionals in lifelong education. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2020. Volume 6. Number 3. P. 156–165.

References:

1. Burak, V. (2020). Training of future specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (39), 16–20. [in English].
2. Kanishevskaya, L., Tolochko, S., Voitovskaya, O., Pershukova, O., & Shcherbak, I. (2021). Changing the modern educational paradigm on the example of European Union and Ukraine. *Laplace em Revista*, 7 (1), 293–303. [in English].
3. Suganya, G. (2017). A study on challenges before higher education in the emerging fourth industrial revolution. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, 4 (10), 1–3. [in English].
4. Tolochko, S., Bordiug, N., & Knysh, I. (2020). Transversal competencies of innovative entrepreneurship professionals in lifelong education. *Baltic Journal of Economic Studies*, 6 (3), 156–165. [in English].

Буяк Адам,
*кандидат соціологічних наук, доцент Інституту гуманітарних наук
державного вищого професійного училища в м. Глогів та
Соціальної академії наук в м. Лодзь, Польща*

Bujak Adam,
*Candidate of Sociological Sciences (Ph.D.),
Associate Professor of the Institute of Humanities of the State Higher Vocational
School in Glogow and Social Academy of Sciences in Lodz, Poland*

ВЧИТЕЛЬ І СУЧАСНА ОСВІТНЯ РЕАЛЬНІСТЬ
NAUCZYCIEL A WSPÓŁCZESNE REALIA EDUKACYJNE
**THE TEACHER AND CONTEMPORARY EDUCATIONAL
REALITY**

Abstract. The centuries-old, leading figure of a teacher in society has always been associated with a profession of particular importance. Hence a teacher's background, authority and involvement in the upbringing of young generations cannot be overestimated. From ancient times, this profession is seen as the most beautiful, important and at the same time very demanding one. Many authors rightly point out new challenges faced by a modern pedagogue, who today should be more like an advisor, mentor, tutor and a creator of school life. Today the teacher's work indirectly affects the fate of the next generations, cultural quality, civilization and peace. His activities are always directed towards the future, with a view to universal human values. The dilemmas of modern teachers are related to the strategies they adopt in their responsible work. They should skillfully use new information technologies and be aware of dangers that arise to their students.

Keywords: teacher, profession, authority, challenges, quality, dilemmas, threats.

Wstęp. Przyszło nam żyć w czasach, w których zmiana jest jedyną stałą, a uczenie się i zdobywanie nowych umiejętności przez całe życie ma kluczową rangę na wszystkich poziomach życia. Dzisiaj nie do przecenienia jest rola nauczyciela, która ewoluuje, ponieważ – jak wiele innych zawodów w XXI wieku staje się coraz bardziej potrzebny jednakże w nowy i stale redefiniujący się sposób. Według J. Keil: «zawód nauczyciela okazuje się jako szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki» [5, s 45]. Stąd wiele wymogów dla

adeptów tego jakże niezbędnego i odwiecznego zawodu, które w swych programach nauki powinny uwzględniać uczelnie kształcące nauczycieli.

Etos, wizerunek nauczyciela. Problemy edukacji zmiany. Profesja nauczyciela jest jedną z najstarszych w historii kultury i cywilizacji. Jest zawodem o szczególnej symbolice i randze, o niebagatelnym dorobku znaczeniowym, historycznym i kulturowym. Nauczyciel jest obok ucznia jednym z podstawowych podmiotów interakcji dydaktyczno-wychowawczej, procesu edukacji i wychowania. Osoba nauczyciela od wieków stanowi przedmiot zainteresowania teoretyków, praktyków, decydentów. Najlepsze ludzkie, zawodowe atrybuty nauczyciela wpływają w decydującym stopniu na osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze uczniów, efektywność działań współczesnej szkoły, jakość oświaty. Rola nauczyciela jest nieoceniona, jego odpowiedzialność niedoceniona – on kształtuje umysły kolejnych pokoleń uczniów i wpływa na ich światopogląd. Nauczyciel jest osobą uczącą innych – poprzez przekaz określonych treści, kreowanie sytuacji edukacyjnych i kierowanie procesem nauczania w określonej – instytucji – w szkole, przedszkolu, świetlicy, ośrodku wychowawczym, szkoleniowy [18, s. 294]. Ponadto pedagog, nauczyciel, wychowawca i opiekun – to ktoś, kto wspiera rozwój Innego, kto przewodzi ku samodzielności i tłumaczy złożone znaczenia zdarzeń i przeżyć, opowieści i symboli. Dlatego też podstawową właściwością tych osób, ich trwałym „wyposażeniem” duchowym i niezbywalnym nastawieniem jest i powinna być życzliwość i ofiarność wobec innych ludzi, wrażliwość na ich problemy, współczulność wobec ich odczuć i emocji, ich indywidualnych możliwości i tempa uczenia się i rozwoju [9, s. 12]. Według H. Hamer zawód nauczyciela jest jednym z najpiękniejszych i najbardziej fascynujących [3, s. 7]. Jest profesją dialogu, spotkania, wymiany doświadczeń, realizacji najwyższych celów i wartości, którego centrum zawsze stanowi humanizm, opierający się na relacjach międzyludzkich, w których prymat zawsze wiodą emocje. Status prawny nauczyciela określony jest w Ustawie – Karcie nauczyciela (z dnia 26 stycznia 1982 r., wraz z późniejszymi zmianami). O stanowisko nauczyciela może się ubiegać jedynie osoba: 1 – która posiada odpowiednie wykształcenie wraz z przygotowaniem pedagogicznym, kiedy posiadane kwalifikacje formalne w stopniu wystarczającym odpowiadają podejmowanemu stanowisku/charakteru pracy, 2 – przestrzega podstawowych zasad moralnych, etycznych, 3 – spełnia niezbędne warunki fizyczno-zdrowotne (Karta Nauczyciela 1982).

Stąd pojawienie się pedeutologii, która wyznacza konieczność realizacji trudnego zadania – ewolucji funkcji i zadań nauczyciela w

kierunku eksponowania potrzeby uczenia realnego życia, wielostronnej aktywności i samodzielności, wspomagania młodych w kształtowaniu ich planów edukacyjnych i życiowych [1, s. 303]. Funkcja edukacyjna nauczyciela podlega ciągłej ewolucji i transformacji – nauczanie przestaje być jedynie przekazem uporządkowanej wiedzy wyjętej często z encyklopedii. Zmienna i ambiwalentna terażniejszość społeczno-ekonomiczna oraz tendencje rozwojowe rzeczywistości «wypierają zasadność posiadania przez ucznia wiedzy leksykalnej, oderwanej od praktyki codziennego życia. Przekazywane uczniowi w procesie edukacji: wiedza i umiejętności muszą być głęboko osadzone w realiach otaczającego świata, muszą akcentować przede wszystkim umiejętności ucznia, posiadane przez niego kompetencje – nie jego «uczoność». Według A. Tomaszewskiej nauczyciel współcześnie nie tylko przekazuje wiedzę, ale ma być doradcą w uczeniu się, ma wspomagać nabywanie, odkrywanie wiedzy, poglądów, umiejętności [22, s. 181]. Kreatywny, innowacyjny nauczyciel wprowadza ucznia w ideę refleksyjnego myślenia, analizy i rozumnej interpretacji problemów, zjawisk, informacji. Co sprowadza się do wspólnego mianownika kategorii do wiedzy, ponadto zachęca do wyciągania wniosków, wartościowania odkrytej wiedzy i nabytych umiejętności. Przygotowując ucznia do zmian i uświadamiając mu ich nieprzewidywalność, wyzwala on w nim umiejętności optymalnych reakcji, działań w sytuacjach dynamicznych, niepowtarzalnych, trudnych. Współczesny nauczyciel staje się osobą wprowadzającą ucznia w perspektywę konieczności permanentnego rozwoju – idei ustawicznego uczenia się. Należy przy tym pamiętać, iż działalność nauczyciela zawsze jest skierowana ku kulturze przyszłości [1, s. 549]. W jego rękach spoczywa odpowiedzialność za przyszłość edukacyjną kolejnych pokoleń uczniów, ich dalsze losy zawodowe, ich rolę społeczną. W dalekiej perspektywie działalność edukacyjna nauczyciela pośrednio determinuje przyszłość cywilizacyjną, kulturową, społeczną kraju, w którym wykonuje on swój zawód. Niespotykana to trudność przed uczelniami wyższymi, które widząc zmiany i dostrzegając konieczność podejmowania przez nauczycieli nowych wyzwań, same w procesie kształcenia dla przyszłych nauczycieli zmieniają niewiele. Ponieważ od jakości oświaty zależy sprostanie nowym wyzwaniom cywilizacyjnym i kulturowym, to za dalsze losy nowoczesnego społeczeństwa odpowiedzialny jest nauczyciel [19, s. 80]. Pamiętać jednak należy o tym, że szkoła jedynie wspiera rodziców w procesie wychowania i kształcenia, czyli w szeroko pojętym procesie socjalizacji, oraz to że rodzice rozpoczynają ten trwający całe życie proces. Fascynująca wydaje

się refleksja, ilu spośród nauczających pedagogów jest świadomych długofalowości i trwałości ich działań edukacyjno-wychowawczych i czy wiąże się to z poczuciem odpowiedzialności personalnej z tym związanej i dumy zawodowej. Dydaktyczny aspekt pracy nauczyciela przypisuje jego osobie określone obowiązki i procedury. Dotyczą one przede wszystkim organizacji i planowania procesu dydaktyczno-wychowawczego i jego strony realizacyjnej. Ponadto zabiegów zmierzających do urzeczywistnienia określonych celów kształcenia, realizacji podstawy programowej, pozwalającą uczniom na nabycie niezbędnych umiejętności i kompetencji. Specyfika powyższych obowiązków to aspekty kierowniczej funkcji nauczyciela – określenie procedur realizacji przyjętych zadań, instruowanie uczniów, dostarczanie środków do pracy, a przede wszystkim wspieranie uczniów w procesie osiągania szeroko pojętych celów dydaktycznych [6, s. 160]. Nauczyciel, poprzez krytyczną analizę wartości programu nauczania, interpretację treści w nim zawartych i wartościowania realizowanych celów dydaktyczno-wychowawczych staje się autorem programu nauczania. Nie jest technikiem mechanicznie wykonującym pewien program – to do jego osoby w głównej mierze należą decyzje dotyczące nauczania i kierunku działań edukacyjnych. Podstawa programowa staje się fundamentem dla pracy nauczyciela, punktem wyjścia dla kształcenia i wychowania poprzez przekazywane treści. Nauczyciel w trakcie planowania pracy z uczniem, w perspektywie idei indywidualizacji i podmiotowości w edukacji, powinien pewne treści podstawy programowej poszerzać i rozwijać w zależności od możliwości indywidualnych uczniów lub zespołów klasowych budując przy tym świat wartości. Pewne uszczuplać, czy wręcz eliminować, ponieważ jak zauważa M. Olejniczak: «w przestrzeni edukacyjnej już nie dostęp do informacji i wiedzy stanowi problem, lecz jej natłok, przy jednoczesnym braku umiejętności ucznia wartościowania informacji» [14, s. 160]. Należy zaakcentować fakt, iż nauczyciel w równym stopniu edukatorem, dydaktykiem, jak i wychowawcą. Obok rodziców/opiekunów (poprzez środowisko rówieśnicze ucznia) nauczyciel staje się jednym z głównych czynników oddziałujących wychowawczo na dziecko [18, s. 294]. M. Gogacz podkreśla: «nauczanie nie jest możliwe bez wcześniejszego wychowania lub podejmowania czynności wychowania i nauczania [10, s. 48]. Z tego powodu niemożliwe jest rozpatrywanie funkcji dydaktycznej nauczyciela w oderwaniu od jego roli wychowawczej – są one ściśle związane, co znajduje potwierdzenie w obecnej reformie systemu edukacji poprzez połączenie dwóch fundamentalnych dokumentów programu wychowawczego i profilaktycznego w jeden dokument, a co za tym idzie

powiązanie działań w procesie pracy z uczniem w tym obszarze. Nauczyciel w procesie wychowania wprowadza ucznia w przestrzeń systemu aksjo-normatywnego podlegającego kontekstom kulturowym, społecznym i historycznym. Jest osobą wpływającą na uczniowskie postawy wobec podmiotowości innych ludzi, wieloaspektowości kultury i złożoności natury, ambiwalencji norm i wartości. W. Cichoń podkreśla jednak, że: «wychowanie – to przede wszystkim urzeczywistnienie osobowych wartości w twórczym rozwoju wychowanków» [2, s. 8].

Proces wychowania rozpatrywany w takim kontekście staje się realizacją indywidualnych, podmiotowych wartości i dążeń ucznia, spełnieniem jego potrzeb i pragnień oraz odzwierciedleniem tkwiących w nim wartości: dobra, prawdy i piękna. Wychowanie staje się wówczas przede wszystkim projektowaniem osobowości ucznia, rozwoju jego podmiotowości i wrażliwości jego twórczej realizacji siebie. Tak rozumiane wychowanie jest zawsze niezwykle złożonym procesem zmierzającym do wszechstronnego rozwoju ucznia, jako człowieka [6, s. 162]. Wpływa na uczniowskie przekonania i postawy. Zawód nauczyciela jest zawodem niezwyklej odpowiedzialności za drugą osobę, człowieka w aspekcie jego sfery fizycznej oraz metafizycznej – odpowiedzialności za jego rozwój intelektualny i duchowy, bezpieczeństwo emocjonalne i fizyczne. Jest to zawód jak żaden inny, ponieważ determinuje terażniejszość edukacyjną uczniów, w rezultacie określa w pewnym stopniu kulturę otaczającej rzeczywistości i warunkuje wartości w niej obecne. Niepokojący jest stan wiedzy polskich nauczycieli na temat wartości, które stanowią podstawę kultury zachodniej, w tym polskiej [24, s. 74]. Tylko nieliczni absolwenci kierunków humanistycznych, często podyplomowych znają wartości kultury antycznej (greckiej, rzymskiej, chrześcijaństwa), w tym wartości uniwersalne, które stanowią fundamenty cywilizacji zachodniej. Koniec XX wieku i początek XXI to okres wielkich wydarzeń, nieustannych zmian i przyspieszonego tempa życia. «Ludzkość jest w permanentnym szoku przyszłości» [11, s. 14]. W Polsce w przystosowaniu do zmian największą rolę powinna odgrywać edukacja, ale ustępuje ona pola mediom. Media natomiast zamiast rzetelnie informować społeczeństwo o zachodzących wydarzeniach, zjawiskach i procesach «gonią» za sensacjami, bo one się dobrze sprzedają. Mimo oficjalnej deklaracji o autonomii i samorządności szkoły oraz wbrew podstawowym zasadom wychowania w demokracji, szkoła polska stała się instytucją funkcjonalną wobec władzy, a nie swoich uczniów, rodziców, nauczycieli i środowiska lokalnego [20, s. 68]. Jak zauważa Z. Kwieciński słusznie zauważa: „tutaj

mamy zamęt światopoglądowy, cynizm, aksjonormatywny, pogłębiającą się anomie, pustkę celów wychowawczych, współobecność w edukacji i społeczeństwie wychowującym idei na styku najgorszych przeżytków średniowiecza z nowoczesnymi technologiami oraz ponowoczesną kakafonią kulturową [8, s. 130]. Skutkuje to narastającą patologią szkolną, medialną i uliczną. Nasila się wulgaryzacja języka, brutalizacja życia, przemoc, alkoholizm, używki, seksualizacja dzieci. Niektóre szkolne zdarzenia wymykają się spod kontroli. Nie jest to tylko wina nieodpowiedniego przygotowania pedagogicznego nauczycieli, ale głównie niedostosowanie systemu edukacyjnego w Polsce do nowych wyzwań.

Autorytet, wzorce nauczyciela. Niezmiernie ważny jest autorytet nauczyciela rozumiany jako szacunek, zaufanie podopiecznych i poważanie dla niego będącego ekspertem naukowym, doradcą, wzorem osobowym. A także osobą, z którą identyfikują się młodzi ludzie. Autorytet nauczyciela zależy od umiejętności przekształcania relacji z uczniem, od kierunku autonomii w atmosferze dialogu i wspólnych poszukiwań. Jednak nowym zjawiskiem staje się zmniejszenie zapotrzebowania tego typu wzorce a media stwarzają swój autorytet – idola (najczęściej na licencji). Jest to postać, którego cel i funkcja różnią go znacząco od szeroko pojmowanego typu osobowego. Jego pierwszorzędną intencją działań jest autopromocja, a więc aktywność skierowana wyłącznie na własną osobę. Czas w jakim, chce osiągnąć swój cel jest krótki, gdyż wszystko w jego działaniu zależy od popularności i mody, czyli elementów zmiennych i krótkotrwałych. Stanie się autorytetem z kolei odbywa się niejako przy okazji wybitnych i fachowych działań, uznanie może być jedynie ich niezamierzonym efektem. Podziw i chęć naśladownictwa ukierunkowana na autorytet wiąże się z jego umiejętnościami i postawą, których rozwój i doskonalenie wymaga czasu i konsekwencji – obydwu czynników brakujących dzisiejszemu człowiekowi. Pojęcia autorytet i wzór były dawniej ściśle ze sobą powiązane. Dzisiaj, kiedy ceni się indywidualność, wzorowanie się i naśladownictwo nie jest pozytywnie oceniane. Posiadanie autorytetu zakłada również pewną podległość, hierarchię, która w dobie promocji niezależności nie jest dobrze postrzegana – przywódcość obecnie zastępuje się partnerstwem, a zacierające się różnice powodują wszechogarniającą homogeniczność. Ogromne sprzeczności, jakich dopuszcza się współczesna rzeczywistość, nie wspiera przetrwania autorytetu, który charakteryzuje raczej jednoznaczność i konsekwencja. Problem autorytetu jest obecny w historii myśli pedagogicznej właściwie

od czasu rozważań nad wychowaniem i ściśle związany jest z osobą nauczyciela (mentora, wychowawcy, przewodnika, opiekuna, pedagoga). Pojęcie autorytetu było zawsze zależne od uwarunkowań historycznych, społeczno-politycznych i ekonomicznych. Początkowo miało głównie wymiar moralny. W starożytności przekaz nauczyciela będącego autorytetem był związany z «arte» – cnotą, dzielnością. Średniowieczny ideał wychowawczy dotyczył wartości chrześcijańskich. Nowożytność przeniosła ciężar odpowiedzialności za wywieranie wpływu na młodzież z prywatnych mentorów, guwernantów, rodziców i kościoła na instytucje zatrudniające wykwalifikowanych nauczycieli. Był to moment krytyczny, przewartościowujący myślenie o autorytecie – normy moralne zeszyły na drugi plan. Uznanie i szacunek nauczyciel zdobywa dzięki swoim kompetencjom i wykształceniu, nie zaś praktykowanym cnotom. Oświecenie to okres upowszechnienia oświaty. Uznaje się, że wszyscy mają zdolności poznawcze, należy jedynie wdrożyć ucznia do zdobywania wiedzy, którą według nowego podejścia, zdobywa się na drodze dedukcji. Na podstawie tej krótkiej analizy można byłoby uznać, że pojęcia «nauczyciel» i «autorytet» znaczeniowo zaczęły się rozchodzić, niemniej jednak reforma edukacji, przeprowadzona w Polsce w XVIII wieku, wpłynęła na podniesienie prestiżu profesji nauczycielskiej. Powołana w 1773 roku Komisja Edukacji Narodowej stworzyła ściśle zorganizowany system szkolnictwa, od nauczycieli szkół średnich wymagano wykształcenia akademickiego, co z kolei wpłynęło na reformę szkół wyższych. KEN stworzyła stan akademicki, a więc wynagradzaną grupę zawodową cieszącą się poważaniem ze względu na swoje kwalifikacje i zasięg wpływu społecznego. W historii, nie tylko polskiej, ale również światowej, następowały próby przejęcia kontroli nad edukacją przez władze państwowe lub religijne – dotyczyło to chociażby szkół średniowiecznych, Oxfordu, Cambridge w XVIII i XIX wieku. W szerszej skali rozpad ustalonych autorytetów następował, kiedy ludzie nie byli przygotowani psychicznie do decydowania o sobie, okazali się niedorośli do wolności. Wtedy powstawały systemy totalitarne, tworzą się struktury, w których najlepsze ludzkie intencje zwracały się przeciw człowiekowi [21, s. 11]. O negatywnych wpływach takiego systemu na degradację pracy nauczycieli pisał Aleksander S. Neill: «nigdy w życiu nie mogłem zrozumieć, dlaczego tysiące nauczycieli nie potrafią sprawić, aby ich szkoły były wolne i szczęśliwe. Do tego nie trzeba być geniuszem; nie trzeba być supermenem, wystarczy jedynie być kobietą lub mężczyzną nie pragnącym za wszelką cenę pouczyć innych jak mają żyć. Komunizm obdarował nas Leninem, a potem Stalinem. Wygląda na to, że jedność

poglądów jest rodzajem religii. Większość ludzi pragnie mieć boga, w którym może mieć oparcie i przewodnika; większość Anglików pragnie mieć monarchę, przed którym będzie bić pokłony. Powstaje jednak pytanie: czy ludzkość w ogóle może się obejść bez przywódców? «Ja nie jestem przywódcą. Ja jestem członkiem społeczności samorządowej» [12, s. 11]. Jednak autorytet stawał się dobrem poszukiwanym, wartością godną naśladowania, nierzadko postrzeganą jako cel, dla którego warto poświęcić życie (przykład wybitnej postaci Janusza Korczaka). Obecnie nauczyciel nie musi walczyć z systemem ani z okupantem za i dla swoich wychowanków. Pozostaje mu nierówna walka z zachłyśnięciem się współczesnego pokolenia z coraz nowszymi wynalazkami technicznymi, zmaganie się z ogarniającą nas kulturą obrazkową i zalewem informacji nieistotnych [15, s. 69]. Na tym gruncie nauczyciel musi wytrwale budować swój autorytet. Wsparciem dla tych działań powinny być kompetencje zdobyte podczas długiego procesu kształcenia oraz decyzje władz oświatowych dotyczące systemu doskonalenia nauczycieli. Na progu reformy oświaty do tej pory jedynie w zapowiedziach MEN znajdujemy wzmianki o umożliwieniu bezpłatnych form doskonalenia dla nauczycieli.

Współczesne dylematy nauczycieli i szkoły. Zawód nauczyciela wiąże się z wielowątkową koniecznością wyboru najpierw konkretnej dziedziny pracy i planowanej grupy odbioru własnych oddziaływań, następnie metod pracy, a jeśli namysł nauczyciela jest dostatecznie wnikliwy, również jego system wartości. Nauczyciele sięgają po różne sposoby rozwiązywania problemów zawodowych: niektóre z nich są nie do końca uświadomione, a brak refleksji sprawia, że gotowe rozwiązanie jest tylko sposobem na przetrwanie. Niektórzy choć pozostają w zawodzie poszukują nie tylko dochodu, ale i miejsca samorealizacji poza murami szkoły. Zajmują się korepetycjami, pracą w prywatnych szkołach, czy też w punktach opieki nad dziećmi. Zdecydowanie mniejsza grupa nauczycieli decyduje na najbardziej aktywną formę niezgody na zastaną rzeczywistość, sięgając po innowacyjne metody i rozwiązania w swojej pracy, wywierając nacisk na władze szkoły i szukając wsparcia dla swoich projektów w placówce i poza nią. Najmniej liczną grupę stanowią osoby, które stosują rozwiązania radykalne – decydują się na zmianę dotychczasowego zawodu lub w nim pozostają, albo wybierają samozatrudnienie. Z wyborami ścieżki życiowej nauczycieli wiąże się planowana perspektywa atrakcyjnej pracy, realizacja dalekosiężnych planów. Wielu nauczycieli postrzega siebie jako jednostki uwikłane, nieposiadające mocy decyzyjnej, ani jasno sprecyzowanych celów [7,

s. 218–232]. Wprawdzie władze oświatowe wyznaczają cele edukacyjne i zakres wiedzy i umiejętności poprzez podstawę programową, jednak nauczyciele nie zawsze w pełni się z nimi identyfikują, a w trwającym procesie przemian niejednokrotnie nawet nie są ich świadomi. Można by było domniemywać, że następuje zakłócenie, które wiąże się z biernością lub konformizmem nauczycieli. Ta dość liczna (blisko 600 tysięcy) grupa społeczna jest odpowiedzialna za realizowanie potrzeb uczniów, podczas gdy jej potrzeby bywają niezaspokojone. Według teorii Masłowa frustracja potrzeb powinna zatem zaowocować podjęciem działania, które doprowadziłoby do zmiany sytuacji, często tak się jednak nie dzieje. Według teorii mechanizmów obronnych człowieka, długotrwale niezrealizowane potrzeby doprowadzają do powstania fiksacji. Zjawisko to polega na trzymaniu się wyuczonych mechanizmów przystosowania, dzięki czemu nie dopuszcza się myśli i działań które mogłyby powodować frustrację. Efektem jest krótkotrwale zmniejszenie napięcia, ale umożliwia przystosowanie się do niego. Jakikolwiek postęp – w tym przypadku rozwój osobisty i zawodowy nauczyciela – wydaje się niemożliwy, kiedy uwaga jest skoncentrowana jedynie na unikaniu. Bierny opór w kontekście środowiska szkolnego był kojarzony zawsze z uczniem. To on był jednostką, którą należało za tę postawę karać, nie dopuszczać do powstawania oporu i skutecznie sobie z nim radzić. To zadanie należało do nauczyciela. Tymczasem placówka zbiorowego kształcenia jest miejscem, w którym hałas, tłok, wymagania i ocenianie wywołują niechęć – mniejszą lub większą, trwałą lub tymczasową – u wszystkich uczestników procesu edukacji. Taka pasywna postawa powoduje niedziałanie, niepodejmowanie twórczej inicjatywy przez nauczyciela. Peter Woods wymienia osiem strategii pozwalających nauczycielom przetrwać w swojej pracy [4, s. 131–137]. Jego teoria jest wciąż aktualna, mimo wielu opracowanych i wprowadzanych innowacji pedagogicznych. Nadal podstawą «pracy nad uczniem» jest – socjalizacja jako stały element kształcenia. W procesie wychowawczym jest to nabywanie przez ucznia systemu wartości, norm, wzorów zachowań obowiązujących w danej zbiorowości. Występujący tu element narzucania, nie pozostawia zbyt wielkiej możliwości wyboru, co w efekcie prowadzi do zahamowania kreatywnych działań jednostki. Socjalizacja taka prowadzi do homogenizacji szkolnej. W programie nauczania XXI wieku mówi się o indywidualizacji i popieraniu kreatywności oraz innowacyjności ucznia przy jednoczesnym uspołecznieniu, co w świadomości nauczyciela powoduje silny dysonans poznawczy lub nawet konflikt zadaniowy. Socjalizacja i następne strategie P. Woods’a są możliwe do realizacji dzięki – dominacji nauczyciela, która

była zawsze tak oczywista w sytuacji nauczania, iż nie potrzebowała wyjaśnień ani uzasadnień. Współcześnie korzysta się wyższego statusu w stosunku do ucznia, nauczyciele muszą włożyć więcej wysiłku w to, aby swoją dominację uzasadnić. W dobie powszechnej dewaluacji autorytetów i dominacji Internetu, nie wystarczy społeczne uprawomocnienie pozycji nauczyciela. Zdecydowanie trudniej jest o właściwe zachowanie hierarchii władzy w klasie szczególnie, jeśli nauczyciel ucieka się do źle pojętej – negocjacji, porozumiewając się z uczniem na zasadzie przetargu, a nie wspólnych działań i ustaleń. Często dziś stosowaną nauczycielską strategią jest – fraternizacja. Obecnie jest ona nie tylko łatwiejsza do realizacji (dystans, jaki dawniej dzieci miały w stosunku do dorosłych coraz bardziej się zmniejsza), ale można też uznać, że «bratanie się» nauczyciela z uczniem jest «usankcjonowane programowo». Tendencje w nowym nauczaniu zachęcają do współdziałania, ale mogą przysporzyć nauczycielowi trudności w zachowaniu właściwej hierarchii pozycji obu uczestników edukacji. Najbardziej skrajne, pasywne nauczycielskie metody radzenia sobie z trudnościami pracy w szkole omawiane przez Woods'a to – nieobecność i – wycofywanie, oraz – rytuał i – rutyna. Można uznać, że są to również strategie najtrudniejsze do wykrycia, a w efekcie do konstruktywnego usunięcia z własnego działania pedagogicznego. Psychiczne wycofanie się nauczyciela z działań klasy czy szkoły najczęściej nie następuje na początku jego aktywności zawodowej. Jest raczej efektem dłuższej pracy. Powstaje w wyniku długotrwałych i wielokrotnych niepowodzeń, często wypieranych ze świadomości. Rytuał i rutyna to strategie związane z działaniem mechanicznym, odtwórczym, wydaje się zatem, iż jest nie tylko szkodliwym, ale najłatwiej utrwalającym się w sposobie pracy nauczyciela. Wykorzystując w pracy dydaktycznej media można temu w pewien sposób zapobiec. Ostatnią analizowaną strategią Woods'a jest – moralizowanie. To strategia szczególnie kojarząca się z profesją nauczycielską i usprawiedliwiająca wszystkie wyżej wymienione. Jednak w dzisiejszych czasach wywołuje ona silniejszy niż kiedykolwiek opór uczniowski, a moralizowanie zaczyna wydawać się zupełnie archaiczne i oderwane od rzeczywistości. Uczniowie potrafią szybko zorientować się, jaki styl pracy posiada każdy nauczający i podjąć „działania obronne”, jeśli uznają, że aktywność nauczyciela jest w jakiś sposób dla nich szkodliwa. Powyższe strategie nauczycielskie choć nadal aktualne i stosowane, z latami stają się coraz mniej skuteczne. Nie powodują rozwiązania podstawowych dylematów nauczycieli, natomiast napotykają na coraz większy opór ze strony uczniów.

Nie wykorzystane są nowe koncepcje edukacji (model humanistyczno-podmiotowy, sytuacyjno-symulacyjny, holistyczne podejścia do przedmiotu kształcenia i zrównoważonego rozwoju sfer osobowości uczniów itd.) a dominuje u nas tradycyjny system podający Herbarta, w którym zmodyfikowano tylko niektóre elementy i który uzupełniono dla okraszy sprzętem komputerowym i multimedialnym. Podstawą informacji w naszej, tradycyjnej ciągle, szkole jest słowo mówione nauczyciela i uczenie się odtwórcze informacji z podręcznika. Egzaminów zewnętrznych za pomocą testów, stają się wskaźnikami jakości pracy szkół i nauczycieli, spowodowały nauczanie «pod testy wiedzy pamięciowej». W efekcie obniża to jakość kształcenia i redukuje jego zakres. Stosowane testy odtwórczo nadają kształt realizacyjny programom kształcenia i czynią je antyintelektualnymi [17, s. 185]. Tym sposobem w edukacji nie tworzy się wartość dodana.

Zagrożenia i ryzyka edukacyjne XXI wieku. Zmiany na przełomie XX i XXI wieku, a nawet rewolucja w życiu i pracy nauczycieli związana jest z coraz większym wykorzystywaniem Internetu, komputera przez uczniów i szkołę. Pojawiły się negatywne i pozytywne skutki tej globalnej technologii informatycznej. Pojawiające się analizy i informacje o przypadkach złego wpływu wielogodzinnego korzystania z komputera przez dzieci, powolnego odrywania ich nie tylko od spraw szkoły, ale i realnego życia. Doniesienia o uciążliwych uzależnieniach od tego medium, nie zachęcają do postrzegania Internetu jako partnera w nauczaniu. Internet nie zachęca uczniów do samodzielnego myślenia, zwiększenia ryzyka łamania prawa (kopiowanie). Ponadto są uzasadnione obawy o kontakty z treściami niedozwolonymi, a największy i najsilniej skrywany nauczycielski lek dotyczy utraty podmiotu własnych oddziaływań – ucznia. Kilka rad w radzeniu sobie z tym problemem A. Popławska wymienia dobre strony Internetu: pobudzanie sfery emocjonalno-motywacyjnej, postrzeganie obiektów, procesów i zjawisk w ich naturalnym otoczeniu, wielokrotny, różnorodny dostęp do tych samych informacji zapobiegający znudzeniu, umożliwiające utrwalenie wiadomości, możliwość weryfikacji, samodzielnej oceny własnej pracy. Na stronach internetowych znajdują się liczne serwisy publikacyjne związane z tematyką pedagogiczną, informacje dotyczące nowatorskich rozwiązań do zastosowania w szkołach [16 s. 47–48]. W tym mieszczą się innowacje, które W. Okoń określił jako «zmianę struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub ważnych jego składników; chodzi o zmiany ulepszające system, w tym głównie treści programowe, pracę nauczycieli (jej metody i środki), prace uczniów,

bądź warunki materialno-społeczne edukacji [13, s. 136]. Innowacje nie zakładają odrzucenia dotychczasowych treści, środków, metod traktując je jako dobra wypracowane w edukacji, zakłada jednak konieczność przystosowania ich do zmieniającej się rzeczywistości, niekiedy kosztem jej zreformowania. Obecnie dla nauczycieli następuje czas kolejnej zmiany w systemie edukacji w kształceniu ogólnym, specjalnym i zawodowym. Zarazem zmienia się podejście do umiejętności koniecznych nauczyciela. Następuje szersze uwzględnienie w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów TIK – technologii informacyjno-komunikacyjnych nastawionych na kształcenie umiejętności i kompetencji cyfrowych uczniów. Zamiast zajęć komputerowych pojawia się przedmiot informatyka. Następuje wprowadzenie nauki programowania, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej oraz wzmocnienie wychowawczej i profilaktycznej funkcji szkoły poprzez szersze uwzględnienie w podstawie programowej zadań wychowawczo-profilaktycznych. Planowane jest zwiększenie kompetencji dyrektora szkoły w zakresie dostosowywania procesu kształcenia oraz planowania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ponadto zwiększenie kompetencji nauczycieli w zakresie wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poszerzono zakres edukacji zdrowotnej i edukacji dla bezpieczeństwa. Będzie rozwijane doradztwo zawodowe. Powstaje nowa sytuacja: przekształcenia organizacyjne i merytoryczne, zmiana ustroju, szkolnego wymagają od nauczycieli podjęcia nowych wyzwań również w zakresie budowania własnego autorytetu. Będzie wymagało to uwzględnienia partycypacji w działaniach szkolnych wielu podmiotów. Wzrasta rola rodziców, środowiska i samych uczniów. Proponowana zmiana systemu edukacji jest wyzwaniem nie tylko dla środowiska nauczycielskiego, ale również wyzwaniem społecznym, dotyczącym budowania warunków sprzyjających rozwojowi systemu jak i wspierających nauczycieli na wszystkich etapach ich rozwoju.

Zakończenie. Dość powszechne są głosy by nauczyciel XXI wieku przestał być «aktorem na scenie», a zaczął pełnić rolę wspierającego tutora. Dzisiaj dobry nauczyciel powinien być świadomy szybko zmieniających się trendów technologicznych. Musi mieć na uwadze nowe kierunki gospodarki i przyszłościowe zawody w biznesie czy przemyśle. Nauczyciel XXI wieku powinien mieć elastyczny umysł, zawsze przygotowany na nowe sytuacje, na które będzie mógł spojrzeć kreatywnym okiem. Musi umieć zamienić «edukowanie przez pedagoga» na traktowanie uczniów bardziej jak dorosłych, partnerów mających coś do powiedzenia w sprawie swej nauki. Młodzi ludzie zdecydowanie

najszybciej przyjmują najnowszą technologię komunikacyjną i informacyjną. System edukacji nie musi ich uczyć, jak korzystać z tych technologii, ale powinien uznać, że technologie mogą pomóc uczniom uczyć się więcej i szybciej. Technologie multimedialne w szkole wpływają na bardziej efektywne wykorzystanie czasu pracy nauczyciela, dzięki narzędziom do przygotowania zajęć, ocenianie zadań, lub klasyfikacji. Nowoczesny, skuteczny nauczyciel musi być specjalistą w ocenie edukacyjnego i poza edukacyjnego wykorzystania technologii używanych przez niego oraz uczniów, zarówno w szkole jak i w domu. Technologie można bowiem wykorzystać nieproduktywnie – do marnowania czasu i zasobów. Zastosowane twórczo mogą mieć doniosłe znaczenie dla edukacji. Nauczyciel powinien umieć wspierać karierę edukacyjną ucznia, wspomagać decyzje dotyczące wyboru zawodu, diagnozować specyficzne indywidualne potrzeby edukacyjne, konstruować sytuacje wychowawcze i rozwijać świat wartości. Realizacja tych zadań wymaga włączenia w system edukacji rozwiązań pozwalających na trwałe wspomaganie nauczycieli w rozwoju.

Bibliografia:

1. Banach Cz. Pedeutologia. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV, Warszawa, 2005.
2. Cichoń W. Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej. Kraków, 1996.
3. Hamer H. Klucz do efektywności nauczania. Warszawa, 1994.
4. Janowski A. Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa, 1995.
5. Keil J. Szukaj własnej drogi. Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka. *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Tom II, A. A. Kotusiewicz (red.). Białystok, 2000.
6. Kozak E. Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca. *Nauczyciel. Zawód-Powołanie-Pasja*, S. Popek, A. Winiarz. Lublin, 2009.
7. Kwiatkowska H. Tożsamość nauczycieli. Gdańsk, 2005.
8. Kwieciński Z. Pedagogie postu. Preteksty-konteksty-podteksty, Kraków 2012.
9. Kwieciński Z. Śliwierski. (red.) *Pedagogika*. Warszawa, 2014.
10. Marczu S., Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Rzeszów, 2001.
11. Melosik Z., Szkudlarek T. Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń. Kraków, 1998.
12. Neil A. S, Nowa Summerhill, tłum. M. Duch. Poznań, 1996.
13. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa, 2010.
14. Olejniczak M. Nauczyciel wobec wyzwań kultury popularnej. *Nauczyciel-Powołanie-Pasja*, S. Popek, A. Winiarz, (red.). Lublin, 2009.
15. Pękała J. Internet a dylematy zawodowe współczesnego polskiego nauczyciela. Warszawa, 2000.

16. Popławska A. D. Korzystanie z komputera i Internetu a sytuacja szkolna ucznia, [w:] J. Izdebska, T. Sosnowski (red.). Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. Białystok, 2005.
17. Potulicka E., Rutkowiak J. Neoliberalne uwikłania edukacji. Kraków, 2010.
18. Prucha J. Pedeutologia. Pedagogika, tom II, Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych B. Śliwierski, (red.), tłum. B. Śliwierski. Gdańsk, 2006.
19. Szymański M. S. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania. Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania. W. Horner, M. S. Szymański (red.), tłum. M. S. Szymański, D. Sztombryn. Warszawa, 2005.
20. Śliwierski B. Dokąd zmierza polska edukacja?, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34.
21. Tischner J., Demokracja, „Tygodnik Powszechny”, 1996 nr 22.
22. Tomaszewska A. Nauczyciel na miarę XXI wieku.[w:] Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia-badania-koncepcje, E. Przygońska, I Chmielewska (red.). Łódź, 2009.
23. Ustawa – Karta nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19, z póź. zmianami.
24. Zając A. Ciągłość i zmiana podstawą współczesnego wychowania. K. Szmyd, E. Barnaś-Baran, E. Dolata, A. Śniegulska (red.) Myśl i praktyczna edukacja w obliczu zmian cywilizacyjnych, tom I. Rzeszów, 2012.

References:

1. Banach, Cz. (2005). Pedeutology. Educational encyclopedia of the 21st century. Volume IV, Warsaw [in Belarusian].
2. Cichoń, W. (1996). Values, man, education: an outline of axiological and educational issues. Krakow [in Belarusian].
3. Hamer, H. (1994). The key to teaching effectiveness. Warsaw [in Belarusian].
4. Janowski, A. (1995). Student in the theater of school life. Warsaw [in Belarusian].
5. Keil, J. (2000). Find your own way. Teacher – tutor in the pedagogical thought of Janusz Korczak. Pedeutological thought and teacher's action. Volume II, A. A. Kotusiewicz (ed.). Białystok [in Belarusian].
6. Kozak, E. (2009). The teacher as a teacher, tutor and tutor. Teacher. Zawód-Powołanie-Pasja, S. Popek, A. Winiarz. Lublin [in Belarusian].
7. Kwiatkowska, H. (2005). Identity of teachers. Gdańsk [in Belarusian].
8. Kwieciński, Z. (2012). Pedagogie of post. Pretexts-contexts-subtexts, Krakow [in Belarusian].
9. Kwieciński, Z. (2014). Śliwierski. (ed.) Pedagogy. Warsaw [in Belarusian].
10. Marczu, S. (2001). Valuing orientations of teachers in the Third Republic. Rzeszów [in Belarusian].
11. Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). Culture, identity, education. *Flickering of meanings*. Krakow [in Belarusian].
12. Neil, A. S. (1996). Nowa Summerhill, trans. M. Duch. Poznań [in Belarusian].

13. Okoń, W. (2010). New pedagogical dictionary. Warsaw [in Belarusian].
14. Olejniczak, M. (2009). A teacher in the face of the challenges of popular culture. Teacher-Calling-Passion, S. Popek, A. Winiarz, (eds.). Lublin [in Belarusian].
15. Pękała, J. (2000). Internet and the professional dilemmas of a contemporary Polish teacher. Warsaw [in Belarusian].
16. Popławska, A. D. (2005). Using the computer and the Internet and the student's school situation, [in:] J. Izdebska, T. Sosnowski (eds.). Child and electronic media – a new dimension of childhood. Białystok [in Belarusian].
17. Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). Neoliberal entanglements of education. Krakow [in Belarusian].
18. Prucha, J. (2006). Pedeutologia. Pedagogia, vol. II, Pedagogy in the face of education, educational policy and research B. Śliwierski, (ed.), Trans. B. Śliwierski. Gdańsk [in Belarusian].
19. Szymański, M. S. (2005). Teacher education and training in Poland – new challenges. Teacher and teacher training. Changes and challenges. W. Horner, M. S. Szymański (ed.), Trans. M. S. Szymanski, D. Sztombryn. Warsaw [in Belarusian].
20. Śliwierski, B. (2011–2012). Where is Polish education heading?, "Neodidagmata" 2011–2012, No. 33/34 [in Belarusian].
21. Tischner, J. (1996). Demokracja. Tygodnik Powszechny, No. 22 [in Belarusian].
22. Tomaszewska, A. (2009). A teacher for the 21st century [in:] Teachers in the face of contemporary challenges. Experiences-research-concepts, E. Przygońska, I Chmielewska (eds.). Lodz [in Belarusian].
23. The Act – Teacher's Charter, Journal Of Laws of 1982, No. 3, item 19, as amended [in Belarusian].
24. Zając, A. (2012). Continuity and change as the basis of contemporary education. K. Szmyd, E. Barnaś-Baran, E. Dołata, A. Śniegulska (ed.) Thought and practical education in the face of civilization changes, vol. I. Rzeszów [in Belarusian].

Бялик Оксана,
*доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Bialyk Oksana,
*Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy and Education management
Pavlo Tyctyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ПРОФЕСІОГРАМА ВИКЛАДАЧА ЗВО: ХАРАКТЕРИСТИКА ОКРЕМИХ КОМПОНЕНТІВ

PROFESSIONAL SCHOOL OF THE TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION: CHARACTERISTICS OF INDIVIDUAL COMPONENTS

Abstract. The professional profile of a high school teacher is characterized by internal and external connections realized through professional roles, consists of several subsystems, which are a holistic formation, the elements of which are: role competence, role depth (support of the individual in role behavior not only on the role expectations of others, but also on such personal formations as role identity, role I-concept, role experiences) and role flexibility (the ability to easily move from one role to another).

Keywords: professiogram, teacher of higher education institution, content of professional activity, professional abilities, pedagogical abilities.

Професіограма викладача ЗВО – реєстр, що включає сукупність особистісно-ділових рис, певний об'єм психолого-педагогічних й спеціальних знань, а також програму педагогічних умінь й навичок, необхідних для виконання викладачем його повсякденних професійних обов'язків.

Якщо цілі і завдання, зміст, норми і критерії, що висуваються педагогічною системою, є зовнішніми об'єктивними чинниками діяльності викладача вищої школи і вченого, то методи і способи науково-педагогічної діяльності мають індивідуально-суб'єктивний характер. Їх застосування залежить від здібностей кожного викладача.

Професіограма – опис особливостей певної професії, який розкриває зміст праці, а також вимоги, що висуваються перед

людиною. Професіограма складається на основі аналізу змісту професійної діяльності і містить такі розділи:

- 1) загальні відомості про професію;
- 2) характеристика процесу праці (сфера діяльності та вид праці, основні виробничі операції і професійні обов'язки тощо);
- 3) санітарно-гігієнічні умови праці (характеристика робочого місця, можливості профзахворювань);
- 4) психофізіологічні вимоги до працівника;
- 5) професійні знання й навички;
- 6) вимоги до підготовки та підвищення кваліфікації кадрів.

Професіограма покликана адекватно й повно відобразити сутність і специфіку професійної діяльності. Науково-педагогічна діяльність – складний за структурою й поліфункціональний вид професійної діяльності викладача ЗВО.

Професіограма викладача вищої школи характеризується внутрішніми і зовнішніми зв'язками, що реалізуються через професійні ролі, складається з кількох підсистем, що являють собою цілісне утворення, елементами якого є: рольова компетентність (включає здібності оперативно володіти своїми психологічними ролями, виступати суб'єктом цих ролей, втілює рольову поведінку в процес власної життєдіяльності та життєтворчості, які мають вплив на гармонійну рольову самореалізацію особистості), рольова глибина (опора особистості у рольовій поведінці не тільки на рольові очікування інших, а й на такі особистісні утворення, як рольова ідентичність, рольова Я-концепція, рольові переживання) та рольова гнучкість (вміння легко переходити від однієї ролі до іншої). Без цих елементів професіограма втрачає цілісність і функціональну гнучкість, адже саме вони забезпечують єдність компонентів професіограми та їх зв'язок із зовнішнім середовищем (соціум, педагогічний і студентський колективи).

Професійні здібності прийнято розглядати як комплекс–поєднання, а також структуру властивостей особистості, що співвідносяться з певною діяльністю. Окрім складних спеціальних здібностей, вагому роль відіграють і елементарні загальні здібності; такі, як спостережливість, якість мови, мислення, уява, належать до необхідних у педагогічній праці, якщо фахівець, що володіє ними, швидко й правильно з їх допомогою розпізнає істотні ознаки педагогічної системи, науки, процеси, які протікають у них, і оцінює їх ефективність з метою управління.

Учені виділяють такі педагогічні здібності викладача вищої школи: здатність робити навчальний матеріал доступним; творчість у роботі; педагогічно-вольовий вплив на студентів; здатність організувати колектив студентів; інтерес і любов до дітей; змістовність і яскравість мови, її образність і переконливість; педагогічний такт; здатність пов'язати навчальний предмет із життям; спостережливість; педагогічна вимогливість.

До супутніх властивостей особи викладача вищої школи відносять: організованість, працездатність, допитливість, самовладання, активність, наполегливість, зосередженість і розподіл уваги. Гносеологічні здібності є чутливістю викладача вищої школи до способів отримання інформації про світ студентів, у цілому формування етичного, трудового, інтелектуального фонду особи, швидкого і творчого оволодіння науковими методами дослідження, способами вивчення студентів у зв'язку з цілями формування особистості.

До комунікативних характеристик викладача ЗВО належать здібності: здатність всесторонньо й об'єктивно сприймати людину-партнера по спілкуванню; здатність викликати у нього довіру, співпереживання в спільній діяльності; здатність передбачати й ліквідувати конфлікти; справедливо, конструктивно й тактовно критикувати свого товариша по спільній діяльності; сприймати і враховувати критику, перебудувавши відповідно свою поведінку і діяльність.

Існує кілька підходів щодо визначення психологічної майстерності викладача й трактується як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей викладача вищої школи.

Крім того, психологічна майстерність – комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі. Визначають такі її складники: гуманістична спрямованість діяльності викладача ЗВО; професійна компетентність; педагогічні здібності; психологічна техніка.

Професійна компетентність є підвалиною психологічної майстерності. Зміст цього компонента становлять глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика проведення освітніх заходів. Здібність до психологічної діяльності – важливий елемент у структурі психологічної майстерності. Провідними здібностями вважають

чутливість до людини й до особистості, комунікативність, перцептивність, динамічність, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування і креативність.

Важливим компонентом психологічної майстерності є педагогічна техніка як форма організації поведінки викладача ЗВО. Це конкретний інструментарій, навички і вміння організації та проведення різноманітних освітніх заходів. За відсутності або недостатнього її розвитку інші елементи психологічної майстерності залишаються не реалізованими. Психологічну майстерність можна визначити як характеристику високого рівня психологічної діяльності. Критеріями психологічної майстерності викладача вищої школи є такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

В основі психологічної майстерності лежить педагогічна культура – оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості. Основні складники психологічної культури: педагогічна спрямованість; психолого-педагогічна ерудиція; гармонія розвинутих інтелектуальних і моральних якостей; висока педагогічна майстерність і організованість; уміння продуктивно поєднувати освітню й науково-дослідну діяльність; сукупність професійно важливих якостей; педагогічно спрямоване спілкування й поведінка; постійне самовдосконалення.

Стрижневий компонент психологічної культури – педагогічна майстерність, яка передбачає синтез розвинутого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, емоційно-вольових засобів виразності, що дають змогу педагогові успішно вирішувати освітні завдання. Щоденна педагогічна практика свідчить: суттєвих результатів у вихованні досягають ті педагоги, які мають високу психологічну культуру, і навпаки – негативні приклади брутальності, що, на жаль, ще наявні у практиці, свідчать про відсутність цієї культури.

Одним з основних показників психологічної культури є педагогічний досвід – теорія і практика психологічної діяльності людства та її результат, який має два взаємодоповнювані рівні – теоретичний і практичний. Будь-яка культура, в тому числі й педагогічна, ґрунтується на певних знаннях.

Відповідно до специфіки діяльності викладача вищої школи слід підкреслити нагальну потребу як у професійних знаннях, навичках і

вміннях, так і в психолого-педагогічних. До них відносять: володіння предметом викладання, методикою викладання предмета, психологічну підготовленість, загальну ерудицію, широкий культурний кругозір, психологічну майстерність, володіння технологіями психологічної праці, організаторські вміння й навички, педагогічний такт, психологічну техніку, володіння технологіями спілкування, ораторську майстерність тощо.

Список використаних джерел:

1. Бутенко Н. Ю. Комуникативна майстерність викладача: навч. посіб. Київ, 2005. 336 с.
2. Бялик О. В. Професійно-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти: навч. посіб. Умань, 2020. 127 с.
3. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навч. посіб. (за ред. І. Холковської). Вінниця, 2017. 144 с.
4. Родигіна І. Компетентнісно спрямований педагогічний процес. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1963>.

References:

1. Butenko, N. YU. (2005). Komunikatyvna maysternist' vykladacha: navch. posib. Kyuiv [in Ukrainian].
2. Byalyk, O. V. (2020). Profesiyno-pedahohichna kompetentnist' vykladacha zakladu vyshchoyi osvity: navch. posib. Uman' [in Ukrainian].
3. Profesiyno-pedahohichna kompetentnist' vykladacha vyshchoho navchal'noho zakladu: navch. posib. (2017). Vinnytsya, [in Ukrainian].
4. Rodyhina, I. Kompetentnisno spryamovanyu pedahohichnyu protses. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1963>.

Габінська Алла,
кандидат філософських наук,
завідувач кафедри
психолого-педагогічного супроводу освіти,
ДОЗ «Гродненський обласний
інститут розвитку освіти», Республіка Білорусь

Габинская Алла,
кандидат философских наук,
заведующий кафедрой психолого-
педагогического образования,
ГОУ «Гродненский областной
институт развития образования»,
Республика Беларусь

Habinskaya Alla,
*Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D) in Philosophical Sciences,
Head of Psychological and Pedagogical support Department
Grodno Regional Institute of Education Development, Republic of Belarus*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PERSONAL INFORMATION SECURITY

Abstract. In recent decades, a single information space has been formed, which goes beyond the borders of a particular state and has a global supranational character. The article says that the representatives of the younger generation are active users of the Internet. And most of them do not even realize the Internet risks and their consequences. The author substantiates the need for psychological and pedagogical support of information security of minors. Recommendations for parents and a memo for teachers are offered in order to ensure the safety of teenagers and children in the Internet space.

Keywords: virtual personality, information, Internet space, information security of the individual.

Отличительной чертой общества в XXI веке является бурное развитие и трансформация информационной среды, окутывающей человека. Мгновенно развивающиеся информационные технологии стали объектом междисциплинарных исследований, а также

катализатором происходящих перемен во всех сферах жизнедеятельности современного общества. Однако вопрос исследования психологического влияния и последствий для человека современного процесса информатизации является наиболее сложным и актуальным на сегодняшний день.

Существует множество определений сети Интернет:

– огромное информационное шоссе, которое позволяет людям общаться друг с другом и обмениваться идеями и информацией

– «глобальная компьютерная сеть, объединяющая миллионы компьютеров по всему миру

– «всемирная сеть, которая «похожа на паутинку из лесных тропинок, где каждый может забрести в самые дебри и делать там то, что ему заблагорассудится».

В настоящее время наблюдается лавинообразный рост обращения к Интернету как к системе коммуникаций и организационной структуре. Сегодня Интернет объединяет множество разных сетей, миллионы компьютеров, пользователей всех континентов и, по разным оценкам, число таких пользователей увеличивается на 50–80% ежегодно. Статистика говорит о том, что в конце 1995 года во Всемирной паутине в мире насчитывалось около 16 млн. абонентов компьютерных сетей. В начале 2001 г. их было уже свыше 400 млн. К 2021 году пользователей интернет почти достигло отметки в более 4,5 млрд. Как пишет в своей книге «Галактика Интернет» М. Кастельс: «Современный Интернет можно было бы уподобить энергетической системе и электродвигателю, потому что он способен поставлять «информационную энергию» для любых сфер человеческой деятельности. Более того, если новые способы производства и распределения электроэнергии превратили промышленные предприятия и крупные корпорации в организационную основу индустриального общества, то Интернет выполняет роль технологического базиса для организационной разновидности информационной эры» [2, с. 13].

Стремительное развитие и распространение новых информационных и телекоммуникационных технологий оказывают возрастающее влияние на все сферы жизнедеятельности современного общества. Но возникает вопрос: каким образом информационная среда воздействует на потребности личности, ее мотивы, мировоззрение в целом?

Современные исследователи все чаще говорят о том, что динамично расширяющийся информационный поток несет опасность существования самой личности:

- изменяются психологические границы тела человека и его сознания (формируется виртуальная личность);
- возникают зависимости и интернет-фобии;
- меняется структура потребностей человека.

Остановимся более подробно на каждом из перечисленных аспектов.

Итак, агентами и актерами виртуальной реальности являются виртуальные личности – объект, обладающий свойствами и характеристиками субъекта, но при этом не имеющий ясный статус существования и образ.

Виртуальный образ личности не имеет физического тела, а состоит только из знаков-символов и действий, при этом может наблюдаться иллюзия чувств, эмоций, мыслей, которые обычно присущи реальному человеку.

В глобальном обществе создание общего виртуального пространства меняет отношения между людьми, они начинают приобретать форму отношений между образами. В результате, основной площадкой общения в интернете становятся социальные сети. Но, длительное времяпровождение в интернете, со временем может спровоцировать массовый виртуальный эскапизм (уход от реальности) и интернет-фобии.

Интернет-зависимость – навязчивое и неконтролируемое желание проводить как можно больше времени в интернете, а также интернет-фобии появились вследствие развития интернета и социальных сетей.

Предлагаем список самых распространенных интернет-фобий:

- номофобия (боязнь остаться без мобильной связи);
- игнорофобия (боязнь быть игнорированным);
- имоджефобия (боязнь поставить неправильный смайл);
- пунктофобия (боязнь получить сообщение с точкой в конце);
- реттерофобия (боязнь ошибиться в слове или не заметить автозамену);
- хронофобия (боязнь бездарно и впустую проводить время в сети);
- фейкофобия (боязнь опубликовать информацию из ненадежных источников);
- энэсэофобия (боязнь слежки в социальных сетях);

- уэйбэкофобия (боязнь своего прошлого в сети);
- селфифобия (страх сделать плохое селфи);
- топицифобия (страх не вписаться в информационную картину мира).

Как известно, любая деятельность направлена на удовлетворение потребностей. Спектр базовых потребностей современного подростка достаточно широк. Помимо жизненно необходимых (физиологических и безопасности), среди них важное место занимают социальные потребности (общения, любви, признания, самоутверждения) и потребности, связанные с развитием личности (познания, понимания, самореализации).

Используя широкие возможности интернета, подростки могут удовлетворять большую часть своих запросов. Причем с помощью сети – это иногда можно сделать гораздо быстрее, чем в реальной жизни. Кроме того, в интернете подросток может действовать независимо от педагогов и родителей. В интернет-пространстве в значительной мере реализуются следующие социальные потребности подросткового возраста: потребность в автономии и самостоятельности (стремление к независимости от родителей); потребность в самореализации (стремление к воплощению в действительность потенциально присущих возможностей подростка); потребность в познании и признании (уважение окружающих людей, в возможности уважать самого себя); удовлетворение социальной потребности в общении, в принадлежности к группе по интересам, в любви (переживается как нехватка друзей, отсутствие любви, теплых и дружеских отношений, как чувство одиночества или отверженности; потребность в обладании (информацией, гаджетами, связь с интернет-ресурсами).

Зачастую дети и подростки не осознают в полной мере возможные риски и их последствия, с которыми они могут столкнуться в интернет-пространстве.

Опасности Интернета подразумевают: негативную информацию, содержащуюся в интернет-пространстве; противоправные и социально-опасные действия самих подростков; целенаправленные действия третьих лиц в отношении несовершеннолетних.

Что касается интернет-рисков, то их можно разделить на четыре группы:

- контентные риски (тексты, картинки, аудио, видео файлы, ссылки), содержащие насилие, агрессию, эротику и порнографию, нецензурную лексику, информацию, разжигающую расовую

ненависть, пропаганду анорексии и булимии, суицида, азартных игр, наркотических веществ и т.д.

– электронные (кибер-) риски – это возможность столкнуться с хищением персональной информации, риск подвергнуться вирусной атаке (вирусы, черви, «тройные кони», шпионские программы), онлайн-мошенничеству;

– потребительские риски – злоупотребление в интернете правами потребителя. Включают в себя: риск приобретения товара низкого качества, различные подделки, контрафактная и фальсифицированная продукция, потеря денежных средств без приобретения товара или услуги, хищение персональной информации с целью кибермошенничества, социальной инженерии (фишинг (рассылка от имени, брендов, интернет-магазинов), вешинг (звонки якобы от представителей банка) и другие;

– коммуникационные риски непосредственно связаны с общением пользователей в сети Интернет (незаконный контакт взрослых с несовершеннолетними, киберпреследование и другие формы кибербуллинга).

Опасностью для несовершеннолетних также может стать вовлечение в:

– экстремистские группы, внушающие детям и подросткам идеи о несправедливости мироустройства и их особом предназначении в «улучшении мира», посредством его «очищения от недостойных» и вовлекающие в незаконную экстремистскую деятельность.

– группы, предлагающие несовершеннолетним «работу», заключающуюся в незаконной деятельности (прежде всего, в распространении наркотических и других запрещенных веществ, литературы и т.п.).

– группы, располагающие информацией порнографического характера, сексуального насилия над детьми – вовлечение в деструктивные группы (хикikomори, группы смерти, группы убийств колумбайнеры и др.).

Учитывая вышесказанное, актуальным встает вопрос о информационной безопасности личности – состоянии защищенности жизненно важных интересов личности, проявляющееся в умении выявлять и идентифицировать угрозы и риски информационного воздействия и умении защищаться от негативных эффектов информационного воздействия.

Для того, чтобы подрастающее поколение могло противостоять интернет-рискам, необходимо психолого-педагогическое

сопровождение их информационной безопасности, подразумевающее систему личностно-ориентированных методов, приемов и психолого-педагогических технологий, направленных на достижение состояния защищенности психики, сознания и физического здоровья личности от опасных информационных воздействий.

Задачи психолого-педагогического сопровождения информационной безопасности детей и подростков являются: формирование осознанности и ответственности за собственные действия в киберпространстве; формирование сетевого этикета; обучение методам цифровой гигиены и фильтрации информации.

Предлагаем рекомендации для родителей в целях обеспечения безопасности подростков в сети.

1. Просвещение.
2. Конструктивный диалог с ребенком с объяснениями безопасного интернет-контента.
3. Заключение с ребенком договора пользования компьютером.
4. Разработка средств фильтрации (оповещение о негативные моменты для детской психики, по ключевым словам).
5. Формирование осознанности (свое мнение, умение сказать «нет», критерии добра и зла, привитие духовно-нравственных ценностей).
6. Объяснение сетевого этикета и цифровой гигиены (система правил общения, поведения во всемирной сети, набор правил безопасного поведения в цифровом пространстве).
7. Профилактика кибербуллинга.
8. Удовлетворение жажды общения.

Родители могут задавать следующие вопросы: Знаете ли Вы, чем увлекается, интересуется ваш ребенок? Бывают ли у Вашего ребенка резкие перепады настроения? Знаете ли Вы, сколько времени в день проводит Ваш ребенок в Интернете? Знаете ли Вы, на какие сайты чаще всего «заходит» Ваш ребенок? Является ли Ваш ребенок участником каких-либо групп и сообществ в Интернете? Знаете ли Вы, что это группа, сообщество безопасны?

В свою очередь для педагогов предлагаем памятку по обеспечению информационной безопасности обучающихся:

1. Ознакомьте с правилами «сетевого этикета».
2. Расскажите о последствиях нарушения правил поведения в интернете.

3. Научите внимательно и относиться к информации, получаемой из Интернета. Формируйте осознанность и критичность мышления.

4. С целью профилактики интернет-зависимости обсуждайте с детьми и родителями занятость и организацию досуга несовершеннолетних.

5. Объясните последствия кибермошенничества и кибербуллинга.

6. Предоставьте адреса помощи, номера детского телефона доверия и в случае интернет-угрозы.

В заключение отметим, что современный человек с его информационной перегруженностью должен уметь быстро, целенаправленно и ценностно фильтровать информацию и использовать ее во всех сферах жизнедеятельности. Для этого необходимо формировать информационную грамотность. Умение человека воспользоваться тем или иным способом защиты от негативного воздействия информации способствует формированию его информационной культуры, которая, в конечном счете, и обеспечит информационно-психологическую безопасность личности.

Список использованных источников:

1. Барышев Р. А. Личность в контексте киберпространства. Вестник Челябинского государственного университета. Вып. 20. Серия: Философия. Социология. Культурология. 2017. С. 15–18.

2. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / пер. с англ. А. Матвеева; под ред. В. Харитонова. Екатеринбург: У-Фактория. 328 с.

References:

1. Baryshev, R. A. (2017). Lichnost' v kontekste kiberprostranstva. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 20. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Kul'turologiya [in Russian].

2. Kastel's, M. Galaktika Internet: Razmyshleniya ob Internete, biznese i obshchestve / per. s angl. Matveyeva, A.; pod red. Kharitonova, V. Yekaterinburg: U-Faktoriya [in Russian].

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

Лиманська Ганна,
*магістрант факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Gagarin Mykola,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Associate Professor at the Department of Pedagogy
and Education Management
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

Lymanska Ganna,
*Undergraduate of the Faculty of Social and Psychological Education Pavlo
Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

FEATURES OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Abstract. The authors analyze of terms «competence», «research competence», «research activity», «research-based learning», «research-tutored learning», «research-oriented learning» in psychology-educational literature. The article reviewed interconnection between professional training of students at higher educational institution and competence approach in the educational process.

Keywords: competence, research competence, research activity, research-based learning research-oriented learning.

Багатогранність та динамічність праці педагога зумовлює необхідність формування компетентних, креативних, конкурентоспроможних педагогічних працівників.

Прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» докорінно змінило роль, завдання та організацію науково-дослідницької роботи у закладах вищої освіти. Варто підкреслити, що за новим Законом України «Про вищу освіту» другий (магістерський) рівень освіти, що здобувається за освітньо-професійною та освітньо-науковою програмою, передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності

розв'язувати комплексні проблеми в галузі дослідницько-інноваційної діяльності; освітньо-наукова програма магістра включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків [3].

Відповідно, актуалізується проблема формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів.

В працях науковців (Н. Бібик, М. Головань, С. Кравченко, С. Сисоєва, В. Яценко та ін. [1; 2; 4; 5]) висвітлено сутність компетентнісного підходу, поняття «дослідницька компетентність», специфіку дослідницької компетентності майбутніх педагогів.

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) розглядає «компетентність», як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [3].

Дослідницька компетентність належить до ключових компетентностей та є необхідною для ефективного виконання професійної діяльності.

Поділяємо точку зору С. Сисоєвої, що тлумачить дослідницьку компетентність як інтегровану особистісно-професійну якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності [5, с. 10].

Дієвою, на наш погляд, є формування дослідницької компетентності на основі моделі інтеграції наукових досліджень у освітній процес університету, що запропонована британським дослідником Міком Хейлі (Mick Healey). Науковець виокремлює чотири квадранти, кожний з яких відповідає визначеному варіанту поєднання навчання і наукових досліджень:

– навчання на основі дослідження під керівництвом (research-led learning): студенти дізнаються про готові результати досліджень, залишаючись пасивними учасниками цього процесу, а передавання інформації від викладача до студента є основним методом навчання;

– навчання на основі дослідження під наставництвом (research-tutored learning): студенти отримують знання про готові результати досліджень, але залучаються до активного, спільного з викладачем обговорення наукових проблем, до наукових дискусій;

– навчання, орієнтоване на дослідження (research-oriented learning): студенти дізнаються про наукові процеси і проблеми, навчальний план побудований на інформації про процеси, за допомогою яких були досягнуті навчальні знання;

– навчання, що базується на дослідженні (research-based learning): навчальний план будується навколо досліджень, студенти залучені до безпосередньої наукової діяльності разом з викладачем, де поділ ролей між ними зведено до мінімуму [6, с. 3].

До основних форм науково-дослідницької діяльності, що уможлиблює формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів належать:

– участь в організації і проведенні Всеукраїнських наукових олімпіад, конкурсів наукових робіт; наукових семінарів і конференцій; виставок творчих і наукових робіт;

– участь в роботі студентських наукових гуртків, лабораторій, центрів університету; конкурсі наукових грантів на університетському, регіональному, всеукраїнському, міжнародному рівнях;

– підготовка і захист випускних кваліфікаційних робіт, що пов'язані з проблематикою наукових досліджень випускових кафедр університету, науково-дослідних підрозділів університету, факультетів, інститутів; публікація тез та статей;

– вміння виконувати конкретні нетипові завдання науково-дослідного характеру в період проходження різних видів практик, виконання індивідуальних завдань, що спрямовані на розробку та вирішення конкретних проблем;

– завдання спрямовані на виконання емпіричних досліджень: анкетування, інтерв'ювання, експериментальна бесіда та ін.

На наш погляд, удосконалення процесу формування дослідницької компетентності є вагомим чинником поліпшення процесу підготовки фахівців в умовах модернізації системи освіти.

Список використаних джерел:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / відп. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 47–52.

2. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. 2012. Вип. VII. С. 55–62.

3. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2014. 19 вересня.

4. Кравченко С. О. Узагальнення сутності дефініції «дослідницька компетентність». *Молодий вчений. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 2 (54). С. 265–268.

5. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження. *Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В. О. Огнев'юка*. Київ: Едельвейс, 2012. 336 с.

6. Healey M. Linking discipline-based research and teaching through mainstreaming undergraduate research. URL: https://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/cetl/resources/linking_discipline-based_research_and_teaching_through...pdf

References;

1. Bibik, N. M. (2004) Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannya. [Competence approach reflexive analysis of application] *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Kyiv: K.I.S., 47–52 [in Ukrainian].

2. Gholovan, M. S., Jacenko, V. V. (2012). Sutnistj ta zmist ponjattja «doslidnytsjka kompetentnistj». *Teoriya ta metodyka navchannja fundamentaljnykh dyscyplin u vyshhij shkoli, VII*, 55–62 [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». (2014) Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. 19 veresnia. [in Ukrainian].

4. Kravchenko, S. O. (2018) Uzahalnennia sutnosti definitysii «doslidnytska kompetentnist». *Molodyi vchenyi. Seriiia «Pedahohichni nauky»*, 2 (54), 265–268 [in Ukrainian].

5. Sysoieva, S. O. (2012) Sfera osvity yak ob'iekt naukovoho doslidzhennia. *Osvitohiia: vytoky naukovoho napriamu: monohrafiia / za red. V. O. Ohnev'iuka*. Kyiv: Edelweis [in Ukrainian].

6. Healey, M. Linking discipline-based research and teaching through mainstreaming undergraduate research. URL: https://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/cetl/resources/linking_discipline-based_research_and_teaching_through...pdf

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

Garbar Svetlana,
teacher of the department of preschool education
Uman State Pedagogical Pavel Tychna University, Ukraine

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

MODERN INNOVATIVE FORMS AND METHODS OF EDUCATION OF CULTURE OF BEHAVIOR OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract. The article considers modern forms and methods of educating the culture of behavior of older preschool children as a basic quality of personality, which is manifested in the activities, communication with others and the formation of cultural and hygienic skills. It is emphasized that the use of various forms and methods, involvement of parents in cooperation, creativity of teachers is the key to successful education of the culture of behavior of older preschool children.

Keywords: culture of behavior, children of senior preschool age, education, forms, methods.

Дошкільний вік – короткий, але важливий період становлення особистості. В ці роки дитина отримує початкові знання про навколишній світ, починає формувати певні відношення до людей, до праці, виробляються навички і звички правильної поведінки, закладається характер. Різні соціально-педагогічні умови виховання дітей дошкільного віку по-різному впливають на становлення особистості, у т.ч. її культури поведінки.

Проблема виховання культури поведінки дітей дошкільного віку є предметом вивчення українських та зарубіжних вчених, зокрема: теоретико-методологічні засади виховання культури поведінки досліджували С. Анісімов, М. Бердяєв, М. Вебер, В. Малахов, В. Соловійов, В. Франкл та ін., особистісно-орієнтований підхід до виховання культури поведінки описано у дослідженнях А. Богуш, А. Бойко, О. Кононко, В. Кузя, О. Савченко та ін.; особливості виховання культури поведінки на різних етапах онтогенетичного розвитку аналізували Ф. Алімов, Л. Артемова, В. Білоусова,

О. Богданова, В. Горєва, М. Левківський, С. Петеріна, та ін.; вплив соціальних емоцій на поведінку дітей дошкільного віку досліджували С. Бакуліна, Ю. Приходько, Т. Шевчук, М. Яновська; естетичні аспекти культурної поведінки аналізували М. Волос, В. Дружинін, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, А. Федь та ін.

Виходячи з основних теоретичних положень сучасних досліджень, щодо виховання культури поведінки дітей дошкільного віку, маємо підстави стверджувати, що ця тема набуває все більшої актуальності, адже моральне відродження нашої нації повинно ґрунтуватися на засвоєнні дітьми, починаючи з наймолодшого віку, саме загальнолюдських цінностей, виховання культури поведінки, що є аспектом загальної культури дітей. Тому перед педагогами та батьками виникає потреба в оволодінні формами, методами роботи з виховання культури поведінки як базової ціннісної якості особистості. Виходячи з цього, метою статті є розгляд інноваційних форм та методів виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

На сучасному етапі у дошкільній педагогіці відбувається низка оновлюючих процесів: оновлення, збагачення змісту освіти, запровадження інноваційних підходів до організації роботи з дітьми, пошук найбільш ефективних форм та методів впливу на розвиток дошкільнят. Оптимізація педагогічного процесу стосується і виховання культури поведінки підростаючого покоління. Вимоги сучасного закладу дошкільної освіти орієнтують підготовку дошкільників на всебічне становлення, зокрема на розвиток їх культури поведінки в аспекті інноваційних підходів до організації виховної роботи.

Ми поділяємо думку науковців, що дошкільний вік – найбільш сенситивний для виховання культури поведінки тому, що саме в цей період життя закладаються основи ціннісних орієнтацій особистості, виникають перші світоглядні уявлення, спостерігається надзвичайна пластичність психіки (І. Бех, Л. Виготський, С. Рубінштейн); висока емоційна сприйнятливність (О. Запорожець); з'являються такі особистісні новоутворення, як внутрішні етичні інстанції (Л. Божович, Д. Ельконін); формується самооцінка (М. Лісіна, О. Сілвестру), виявляється бажання бути визнаним в колі однолітків, дорослих. Вищезазвані характеристики є підґрунтям для закладення основ характеру маленької людини, її ставлення до навколишнього світу, до самої себе, до інших, засвоєння моральних норм поведінки, формування якостей, які роблять її людиною.

У своєму дослідженні ми спираємося на визначення ключового поняття «культура поведінки особистості» Т. Р. Гуменникової, згідно з яким культура поведінки – це складова частина культури, яка виступає зовнішнім проявом духовного багатства особистості та її внутрішнього світу [2, с. 38].

Під культурою поведінки дітей старшого дошкільного віку ми розуміємо спосіб здійснення дитиною дій і вчинків, що відповідає морально-естетичним вимогам суспільства, відображається у підтвердженні очікуваних сподівань з боку рідних, дорослих, однолітків і забезпечує її особистісне зростання.

За С. Петеріною культура поведінки включає такі компоненти: культура діяльності – проявляється у вмінні дитини тримати в порядку місце, де вона трудиться, займається, грає, у звичці доводити до кінця розпочату справу, бережно ставитися до книг, речей, іграшок; культура спілкування – проявляється у виконанні дитиною норм і правил спілкування з дорослими та однолітками, заснованих на повазі й доброзичливості, ввічливе поводження у громадських місцях, в побуті; культурно-гігієнічні навички – уміння охайності, утримання в чистоті обличчя, тіла, зачіски, одягу, взуття, іграшок продиктоване не тільки вимогами гігієни, а й нормами людських відносин [4].

У процесі виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку необхідно спиратися на такі основні цінності, як: людські – соціальний захист особистості, допомога, підтримка його індивідуальності, творчого потенціалу; духовні – сукупний досвід людства, відбитий у філософських теоріях і способах мислення; практичні – способи практичної діяльності, перевірені практикою освітньо-виховної системи; особистісні – здатність, індивідуальні особливості особистості, власної життєтворчості [5].

Заклад дошкільної освіти – провідна соціальна інституція, де дошкільники отримують не лише елементарні знання, уміння та навички, а й набувають основ культури поведінки. Водночас у більшості сучасних закладів дошкільної освіти ще зберігаються традиційні підходи, спрямовані на передачу знань про культуру поведінки дітей в соціальному середовищі. Реалії сьогодення порушують принципово нові вимоги до вихователів закладів дошкільної освіти. Однією із найважливіших якостей вихователя, умов успішності його як професіонала є готовність до впровадження інноваційних методів та форм виховання дошкільників [3].

До інноваційної педагогічної діяльності В. Березюк відносить особливий вид творчої діяльності, що спрямований на оновлення системи освіти, що є результатом активності педагога [1, с. 6].

Головне завдання педагога – розвинути у дитини сприйнятливості як базову особистісну якість, прищепити здатність приймати, передавати, трансформувати, тобто бути споживачем і творцем культури.

У старшому дошкільному віці діяльність педагога по вихованню культури поведінки будується з урахуванням досягнутого дітьми рівня вихованості і спрямована на те, щоб закріпити і зробити звичними засвоєні позитивні форми поведінки, а також познайомити дітей з новими правилами культури поведінки, розширити «соціальну зону» їх застосування, сформувати нові цінні звички.

В. І. Логінова, М. А. Саморукова, Л. Ф. Островська називають такі методи виховання культури поведінки у дошкільників: етична бесіда, різні види ігор (рухливі, музичні, з будівельним матеріалом, театралізовані, народні, сюжетно-рольові, дидактичні, настільно-друковані), читання творів художньої літератури, створення проблемних ситуацій.

Н. А. Ветлугіна і Т. Г. Казакова виділяють сюжетно-рольову гру і етичні бесіди як найбільш ефективні методи виховання культури поведінки у дітей.

С. В. Петеріна з метою формування у дошкільників культури поведінки пропонує використовувати колективні ігри-заняття, ігри-інсценівки, ігри-вправи.

Використання різних форм і методів, залучення батьків до співпраці, творчість педагогів – запорука успішного виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку, яке відбувається завдяки використанню таких методів:

1) Приклад для наслідування, як метод морального виховання, що дає конкретні зразки, активно впливаючи на свідомість й поведінку вихованця;

2) Привчання, як метод виховання, що передбачає організацію планомірного і регулярного виконання вихованцями певних дій з елементами обов'язковості, примусу з метою формування конкретних звичок у поведінці;

3) Ведення етичних бесід, які допомагають з'ясувати рівень знань дітьми норм і правил поведінки;

4) Роз'яснення, як метод впливу на свідомість дітей, прищеплення їм моральних норм і правил поведінки;

5) Створення виховних ситуацій, як спеціально організовані педагогічні умови для формування у дітей мотивів позитивної поведінки;

6) Використання ігор, в яких дитина активно пізнає навколишній світ, стосунки між людьми, правила і норми поведінки;

7) Методи заохочення, схвалення, похвали, вираження довіри та педагогічний вплив, розрахований на стимулювання позитивних емоцій вихованця;

8) Покарання, як будь-який осуд, погроза, осудження для корекції поведінки дітей у деяких складних ситуаціях;

9) Використання мультиплікацій, казкотерапії, як форми корекції негативної поведінки, розвитку творчих здібностей, навичок культурної поведінки.

Здійснення цієї роботи, досягнення в ній справжнього успіху можливі лише при індивідуальному підході до кожної дитини, при створенні позитивного мікроклімату та умов ЗДО.

На підставі наукової літератури й реального практичного досвіду підсумовуємо, що виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку вимагає особливого підходу вихователів до організації виховної роботи.

Таким чином, використання інноваційних методів у вихованні культури поведінки старших дошкільників як однієї з важливих ціннісних якостей особистості дає змогу оптимізувати виховний процес, залучити до активної участі усіх суб'єктів виховного процесу, формувати уміння і навички гідної поведінки у дітей.

Проте перспективи подальших розвідок полягають у розробці практичних засад реалізації педагогічних умов виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Березюк В. С. Інноваційні технології в ДНЗ. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 224 с.

2. Гуменникова Т. Р. Українські національні традиції як засіб формування першооснов моральної культури. *Початкова школа*. 2003. № 1. С. 38–40.

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

4. Петерина С. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. Москва, 1986. С. 37–44.

5. Шумська Т. Твори добро, шануй родину, люби, оберігай чудову Україну. *Палітра педагога*. 2006. № 3. С. 7–8.

References:

1. Bereziuk, V. S. (2017). Innovatsiini tekhnolohii v DN. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
2. Humennykova, T. R. (2003). Ukrainski natsionalni tradytsii yak zasib formuvannia pershoosnov moralnoi kultury. *Pochatkova shkola – Elementary School, 1*, 38–40 [in Ukrainian].
3. Dychkivska, I. M. (2004.). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii. Kyyiv: Akademydav [in Ukrainian].
4. Peteryna, S. (1986). Vospytanye kultury povedenyia u detei doskolnoho vozrasta. Moskva [in Russian].
5. Shumska, T. (2006). Tvory dobro, shanui rodynu, liuby, oberihai chudovu Ukrainu. *Palitra pedahoha – Teacher's palette, 3*, 7–8 [in Ukrainian].

Джалалов Я. С.,
старший викладач Азербайджанської державної академії фізичної культури і спорту;
Мамедов З. З.,
старший викладач Азербайджанської державної академії фізичної культури і спорту;
Абдуллаєв С. С.,
старший викладач Азербайджанської державної академії фізичної культури і спорту

Джалалов Я. С.,
старший преподаватель Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта;
Мамедов З. З.,
старший преподаватель Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта;
Абдуллаев С. С.,
старший преподаватель Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта

Jalalov Y. S.,
Azerbaijan State Academy of Physical Culture and Sports
Mammadov Z. Z.,
Azerbaijan State Academy of Physical Culture and Sports
Abdullayev S. S.,
Azerbaijan State Academy of Physical Culture and Sports

КИДКИ ЧЕРЕЗ ПЛЕЧИ У БОРОТЬБИ САМБО

БРОСКИ ЧЕРЕЗ ПЛЕЧИ В БОРЬБЕ САМБО

THROW OVER SHOULDERS IN SAMBO WRESTLING

Annotation. This article discusses performance variations of one of the effective techniques in Sambo wrestling shoulder wheel. Thanks to pedagogical observations of trainings and competitions, as well as conversations with coaches and athletes, a large number of variations of this technique that were not indicated not in one of literary source were revealed. The authors consider it important to include these variations into the classification of Sambo wrestling techniques for their further improvement and preservation.

Keywords: sambo, wrestling, shoulder wheel, variation.

Борьба самбо в своем арсенале имеет множество приемов, как в стойке, так и в положении лежа. Приемы постоянно совершенствуются и на их основе создаются все новые вариации их

выполнения. В связи с этим необходимо постоянно осуществлять педагогический контроль на соревнованиях, тренировках, анкетированный опрос тренеров и спортсменов с целью выявления этих новых вариантов с последующим вводом их в классификацию приемов борьбы самбо. Кроме этого существует необходимость в изучении техники других видов борьбы. После анализа этих приемов можно выбрать наиболее эффективные варианты и добавить их в арсенал техники борьбы самбо. Во многих случаях виды борьбы обогащают свой арсенал за счет друг-друга, как всем известно, из истории, ведь так и создавалась борьба самбо.

С этой целью нами было принято решение исследовать наиболее часто выполняемые азербайджанскими самбистами вариации приема бросок через плечи – «мельница».

Бросок через плечи входит в группу приемов выполняемых в основном туловищем. На соревнованиях они успешно применяются нашими самбистами (а также борцами других видов борьбы). В последнее время были созданы новые вариации выполнения этого броска которые доказали свою эффективность на практике. Не классифицирование этих вариаций может привести к их утере в будущем. Именно в связи с этим возникла необходимость в исследовании группы приемов броски через плечи.

Цель исследования: выявить новые вариации приемов из группы броски через плечи не указанные в литературе и не внесенные в систему классификации приемов борьбы самбо.

Задачи исследования:

1. Определить уровень освещения бросков через плечи в специальной литературе.

2. Выявить уровень применения бросков через плечи в борьбе самбо на практике.

3. Выявить на практике, имеются ли в борьбе самбо вариации выполнения бросков через плечи не нашедших отражения в системе классификации приемов.

4. Выявить на практике, имеются ли в других видах борьбы броски через плечи, применение которых возможно в борьбе самбо.

Методы исследования. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

- 1) анализ литературных источников;
- 2) педагогические наблюдения;
- 3) анкетный опрос.

Анализ литературы выявил, что авторы (Харлампиев А. А., Рудман Д. Л.) в своих трудах указывают на 11 вариаций бросков через плечи:

1. Бросок через плечи захватом руки и одноименной ноги.
2. Бросок через плечи захватом руки и одноименной ноги снаружи.
3. Бросок через плечи захватом одноименной руки и ноги.
4. Бросок через плечи захватом разноименной руки и ноги.
5. Бросок через плечи захватом руки и толчком разноименной ноги изнутри.
6. Бросок через плечи захватом руки и ноги с падением.
7. Бросок через плечи захватом ворота и одноименной ноги.
8. Бросок через плечи захватом шеи и одноименной ноги.
9. Бросок через плечи захватом двух рук.
10. Бросок через плечи захватом двух рук с падением.
11. Бросок через плечи захватом руки и пояса спереди.

Педагогическими наблюдениями на соревнованиях было выявлено 5 вариаций исполнения броска через плечи не отмеченных в литературных источниках:

1. Бросок через плечи захватом рукава снаружи.
2. Бросок через плечи захватом снаружи рукава и ворота.
3. Бросок через плечи захватом руки с подножкой.
4. Бросок через плечи захватом двух рукавов снаружи.
5. Бросок через плечи захватом руки и ноги с кувырком.

Анкетный опрос тренеров и спортсменов выявил еще 2 вариации выполнения броска через плечи, которые также не были указаны в литературных источниках:

1. Бросок через плечи назад захватом отворота и разноименной ноги изнутри.
2. Бросок через плечи руки снаружи и пояса сверху.

После проведенных исследований мы пришли к следующим выводам:

1. В литературных источниках вариации выполнения приема бросок через плечи освещено не на должном уровне.
2. С первой половины прошлого века до настоящего времени в литературных источниках указано всего 11 вариаций выполнения приема бросок через плечи.
3. Наблюдения показали, что частое использование броска через плечи нашими самбистами в схватках связано с высокой эффективностью данного приема.

4. Во время педагогических наблюдений было выявлено 5 вариации выполнения броска через плечи, ранее не упоминающихся в литературных источниках.

5. Анкетный опрос выявил еще 2 вариации выполнения броска через плечи не отмеченных в классификации приемов.

6. Во время обучения и выполнения данного приема допускаются характерные ошибки:

а) не уделяется особого внимания тактической подготовке приема;

б) атакующий борец не на должном уровне выводит противника из равновесия;

в) мало внимания уделяется фазе нырок (проход).

7. Бросок через плечи очень хорошо комбинируется с другими приемами

8. Для эффективного проведения бросков через плечи нужно совершенствовать специальные скоростно-силовые качества групп мышц участвующих в выполнении приема.

Список использованных источников:

1. Андреев В. М., Чумаков Е. М. Борьба самбо. Москва: ФиС., 1967.
2. Андреев В. М. Борьба самбо. Учебно-наглядное пособие «Спорткомбинат», Динамо, 1961.
3. Купцов А. П. Спортивная борьба. Москва, ФиС, 1972.
4. Харлампиев А. А. Борьба самбо. Москва, ФиС, 1964.
5. Рудман Д. Л. Борьба самбо. Москва, ФиС, 1983.

References:

1. Andreyev, V. M., Chumakov, Ye. M. (1967). Bor'ba sambo. Moskva: FiS [in Russian].
2. Andreyev, V. M. (1961). Bor'ba sambo. Uchebno-naglyadnoye posobiye «Sportkombinat», Dinamo [in Russian].
3. Kuptsov, A. P. (1972). Sportivnaya bor'ba. Moskva: FiS [in Russian].
4. Kharlampiyev, A. A. (1964). Bor'ba sambo. Moskva: FiS [in Russian].
5. Rudman, D. L. Bor'ba sambo. Moskva: FiS [in Russian].

Дудник Наталія,
*кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної освіти Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

Dudnyk Nataliia,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Senior Lecturer of the Department of pre-school education
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

CHARACTERISTICS OF EFFICIENCY OF MANAGEMENT ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AS A PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Abstract. The psychological and pedagogical characteristic of efficiency of administrative activity by institution of preschool education is carried out. It was found that the modern head of preschool education carries out management activities on the basis of the science of management, which requires modern training of a new head capable of effective management based on experience and modern achievements of psychological and pedagogical theory and practice, which is managerial competence.

Keywords: head, management, administrative activity, managerial decisions, education, preschool institution, educational process, managerial competence.

Оновлення процесів в системі освіти, її кардинальне перетворення відповідно до європейського рівня мають визначити нові пріоритети розвитку освіти, створити нормативно-законодавчу базу, розпочати практичні зміни. Активізація ефективності роботи закладів дошкільної освіти є однією з головних завдань сучасної організації освіти в Україні. Для виконання цього завдання потрібно направити зусилля на спрямованість його керівників на створення ефективного управління в колективі закладу дошкільної освіти.

Організація кадрової політики є значущим компонентом дошкільної освіти. Потреба суспільства на досвідченість і фахову компетентність керівника, які надзвичайно необхідні для ефективного управління закладами дошкільної освіти. В умовах

гуманізації освіти переважною стає компетенція керівника реалізовувати демократичні критерії в управлінні, проявляти високу психологічну компетентність у взаємодії з працівниками, здатність установлювати ділові та сприятливі відносини у колективі. Практичне розв'язання завдань, вимагає відповідної готовності керівників, спроможного ефективно здійснювати управління закладом дошкільної освіти у важких обставинах сучасності.

Проте, під час діагностування компетентності керівника закладу дошкільної освіти щодо психологічних підходів управління виявлено суперечність між достатнім досягненням з цих питань у наукових джерелах та низьким рівнем освіченості з ними керівників закладів дошкільної освіти. Дослідження організації управління закладами дошкільної освіти дає спроможність зробити висновок про недостатню готовність керівників до здійснення управлінської діяльності на високому рівні.

Отже, як показують вагомі доробки в дослідженнях, проблеми закладах освіти вказують на ускладнення процесу управління й потребу фахової готовності керівників, менеджерів. Така готовність вимагає від керівників закладів дошкільної освіти досягти фахової компетентності.

Вивчення проблеми психологічної підготовки керівників закладів дошкільної освіти до управління, на нашу думку, має охоплювати три головні напрями:

- перший – визначити основні теоретичні підходів до дослідження проблеми управління;
- другий – автентифікація характеристики та роз'яснення специфіки управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти;
- третій – розкриття особливостей готовності керівників закладів дошкільної освіти до ефективного управління.

Питанням сучасних підходів до управління освітою, розвідки щодо удосконалення управління у своїх наукових працях присвячено роботи вчених та практичних фахівців в освіті:

- методологічні та психологічні засади управління сучасними закладами освіти розкривають О. Бондарчук, Л. Даниленко, Т. Дуткевич, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Н. Коломінський, І. Сингаївська, С. Максименко, В. Москаленко, В. Олійник, В. Третяченко, Л. Орбан-Лембрик.

- засади управлінської компетентності керівника закладу дошкільної освіти К. Белая, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лященко,

Л. Маркова, Л. Пісоцька, Л. Поздняк, Л. Покроєва, Л. Садикова, А. Троян, Л. Фалюшина.

- формування і розвиток управлінських умінь керівників закладів освіти вивчали Н. Анциперова, О. Бараєва, В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Р. Кисельова, Л. Кузнецова, Н. Лященко, О. Мармаза, В. Маслов, О. Мезіна, Л. Пермінова, Л. Поздняк, Т. Сорочан, О. Тонконога.

- виявлення місця психологічних компонентів у загальній системі управління В. Афанасьєв, О. Ковальов, Н. Коломінський, Р. Шакуров та ін.

Вагомі дослідження психологічної специфіки ефективності управління в системі освіти проведено Л. Карамушкою, якою вироблена концепція психологічного забезпечення управління закладами освіти. В її наукових працях розкриті психологічні характеристики управлінського процесу в системі освіти, проаналізовано особливості управління в освіті порівняно з управлінням в інших соціальних сферах, досліджено психологічну готовність керівників закладів освіти до управління, досконале формування якої можливе в результаті впровадження психологічної підготовки. Ми погоджуємося з Л. Карамушкою, яка вивчаючи психологічні основи управління закладами освіти розглядає, що слід спочатку визначити, що таке – заклади освіти (як освітні організації) та які їхні основні характеристики.

Заклад дошкільної освіти – це навчальний заклад, в якому складені соціальні утворення та мають спеціально створену структуру, мету діяльності та властивості, які є характерними для закладів освіти.

Заклад дошкільної освіти – це відкрита соціально-педагогічна система, яка постійно змінюється. Зміни в такій системі можуть бути як позитивні, що сприяють прогресу, так і негативні, які призводять систему до регресу. Позитивні зміни відбуваються завдяки цілеспрямованому впливу на діяльність ДНЗ [1].

Серед найважливіших характеристик закладів дошкільної освіти називають: створюється у відповідності з законодавством про освіту, володіє визнаними цілями і функціями, знаходиться на бюджетному фінансуванні, для здобувачів дошкільної освіти він є первинним, суб'єктами є керівники, вихователі, вихователі-методисти та ін., має організаційний склад – цілісна система людей і специфіка їх діяльності у визначених правах та обов'язках (мета, кадри, засоби); має освітній процес – діяльність педагогічних працівників:

забезпечують догляд за дітьми, реалізацію освітніх програм, направлених на розвиток, виховання, навчання дітей.

Як зазначила науковець О. Кононко, що дошкільний навчальний заклад можна вважати таким, що розвивається, якщо в ньому:

- «дитина реалізує своє право на індивідуальний розвиток відповідно до своїх потреб, задатків, можливостей;
- педагог може розвивати свої професійні й особистісні якості;
- керівник забезпечує успішну спільну діяльність дітей та педагогів;
- колектив працює у творчому пошуковому режимі;
- між усіма учасниками педагогічного процесу гуманні партнерські відносини;
- повага та довіра стають нормою життя членів колективу;
- педагог створює умови для переходу дитини з об'єкта в суб'єкт виховання, надає їй змогу бути самою собою, організовує різноманітні види розвивально-пізнавальної діяльності, створює умови для збереження здоров'я вихованців» [2].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дають можливість виділити особливі характеристики ефективності управлінської діяльності керівників закладів дошкільної освіти.

Ефективність управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти відповідає основним принципам, які допомагають переходу закладу дошкільної освіти з системи спаду в систему розвитку. Підтвердженням є визначення К. Беляя, яка наголошує на таких чинниках:

- наявність концепції та програми розвитку дошкільного закладу;
- моделювання освітнього процесу як системи, що допомагає саморозвитку особистості;
- впровадження в закладі інноваційної, експериментальної або дослідницької роботи;
- згуртованість колективу однодумців – дітей, педагогів, батьків;
- організація оптимальної системи внутрішнього садкового контролю та самоврядування;
- система ефективної науково-методичної діяльності;
- матеріально-технічна база, розвивальне середовище, що забезпечують оптимальний розвиток дітей дошкільного віку;

– набір альтернативних освітніх послуг відповідно до інтересів дітей, запитів їх батьків, зміст яких обов'язково узгоджується з державною програмою.

Таким чином, заклад дошкільної освіти це складна структура, в якій організація і керівництво здійснюється на засадах положень науки управління, яка вимагає сучасної підготовки нового фахового керівника, спроможного здійснювати ефективне управління на основі досвіду і сучасних досягнень психолого-педагогічної теорії і практики. Управляти дитячими навчальними закладами, за О. Кононко, повинні керівники, що мають сформовані управлінські компетентності [8].

Л. Карамушка підкреслює, що керівник дошкільного закладу – особа, до завдань якої належить спрямування своїх колег, допомога їм, співпраця, створення умов для раціонального використання робочого часу, розвиток та саморозвиток педагогів, реалізація ними своїх потенційних можливостей з метою досягнення дошкільним закладом високих реальних стандартів, рейтингових показників та конкурентоспроможності серед інших дошкільних навчальних закладів [5, с 323].

Ефективність управління закладами дошкільної освіти залежить від керівника, який має бути готовим до управлінської діяльності, а саме управлінських компетенцій – наявність ґрунтовних фахових знань, положень теорії управління, організаційної та правової культури, здатності виважено оцінювати ситуацію, планувати розвиток освітнього процесу.

Як зазначають науковці Л. Даниленко та Л. Карамушка, компетентність директора закладу дошкільної освіти трактують як сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і вмінь, відповідних особистісних якостей [3; 5].

І. Зязюн зауважує, компетентність – особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень[4].

Також, для ефективної роботи закладу дошкільної освіти, на думку І. Романюк, директор повинен уміло аналізувати освітній процес у ЗДО, при цьому використовуючи різні методи: спостереження, педагогічне обстеження рівня розвитку дітей, вивчення планування та іншої педагогічної документації, анкетування педагогів, батьків, бесіди з вихователями, бесіди з

дітьми, аналіз продуктів дитячої творчості, хронометраж, збір статистичних даних, соціометрія, аудіо-, відео- записи [10].

І. Романюк підкреслює, що управляти закладом дошкільної освіти – означає цілеспрямовано впливати на педагогічний колектив, а через нього – на освітній процес з метою досягнення максимальних результатів у розвитку дітей дошкільного віку, де вагому роль відіграє управлінське рішення. Управлінське рішення – це програма дій, яка виражена в директивній формі. Будь-яке рішення визначає мету, до досягнення якої повинен прагнути директор та колектив ЗДО [10].

Отже, компетентність управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти потребує сталого розвитку й оновленого змісту даними педагогіки, психології, психології управління, організації і керівництва дошкільною освітою.

Заклад дошкільної освіти вимагає від управлінської діяльності керівника вирішення управлінських завдань, передачі знань і досвіду учасникам освітнього процесу, управління системою стосунків на рівнях «керівник – педагогічний колектив», «керівник – працівники закладу», «керівник – інші керівники» тощо, а також раціонально розподіляти обов'язки, створювати імідж.

Менеджер освіти, як зазначає Н. Коломінський, здійснює усвідомлену взаємодію з іншими людьми (підлеглими, партнерами, керівниками, дітьми, батьками тощо), спрямовану на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети [6; 7].

Діяльність керівника закладу дошкільної освіти, а саме управління надзвичайно специфічне, тому що комунікація складає одну із істотних характеристик процесу управлінської діяльності. Спілкування керівника з колективом закладу дошкільної освіти ставить на меті: отримання або інформування, які потрібні для якісного виконання посадових обов'язків, керування поведінкою людей, ставленням колективу до завдань та інших особливостей життєдіяльності закладу; задоволення власної потреби людини в спілкуванні. Саме комунікативна взаємодія формує цілісність організації.

Управлінська діяльність керівника закладу дошкільної освіти – умова доречної взаємодії людини із соціальним оточенням. Керівник окреслює напрямки і характеристики, спосіб взаємодії діяльності закладу. Взаємодія керівника з працівниками, різними за віком,

фахом, посадою, досвідом є основним психологічно-соціальним процесом його діяльності.

У зв'язку з цим управлінська діяльність керівника спрямована на забезпечення різноманітних потреб членів закладу дошкільної освіти, розвиток команди та залучення її до процесів прийняття рішень. Так, дослідник Р. Кричевський виокремлює такі якості сучасного директора, як: професіоналізм, відповідальність, уміння впливати на своїх підлеглих, самостійність у прийнятті управлінських рішень, прагнення до успіху та вміння творчо вирішувати управлінські завдання [9].

Виходячи з вище сказаного, слід зауважити, що ефективність управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти розглядають через основу моделі управлінської діяльності. Ми підтримуємо приклад науковця В. Шепель, який пропонує наступну модель директора, в якій виокремлює його конкретні якості: загальні якості (рівень інтелекту, достатній досвід); конкретні якості (світогляд, культура, досвід, компетенція, уміння добирати і розставляти кадри, планувати роботу, забезпечувати контроль); специфічні особистісно-ділові якості (емпатичність, стресостійкість тощо) [11].

Моделлю управлінської діяльності керівника, який зосереджується на розумінні ефективності як процесу, орієнтованому на розвиток кадрової політики, є:

- залучення працівників до прийняття рішень;
- делегування повноважень керівників окремим працівникам;
- визначення та призначення особливих умінь працівників;
- зворотній зв'язок з педагогічним колективом;
- стимулювання командного єдності;
- повага до кожного члена команди.

Заклади дошкільної освіти, де є таке розуміння ефективності управлінської діяльності, характеризуються як заклади з хорошими відносинами між колективом і високим ступенем партнерства з врахуванням міркувань, поглядів кожного.

Отже психолого-педагогічна теорія і практика свідчить, що сучасний керівник закладу дошкільної освіти має бути компетентним в управлінській діяльності так і знати фахові методики та вміти на практиці застосовувати свої знання, уміння й навички. Цілком зрозуміло, що для ефективної управлінської діяльності керівник закладу дошкільної освіти повинен уміло організовувати колектив закладу, колектив батьків та дітей (тобто виявляти свої керівні,

організаторські та комунікативні навички), вмiло проводити внутрішній моніторинг, досконало підбирати новiтню, відповідну інформацію, мати здатність творчо, креативно приймати оригінальні управлінські рішення, проявляти ініціативу в управлінській діяльності, здібність заохочувати педагогічний колектив, тощо. Серед перспектив подальших розвідок даної проблеми виокремлюємо роботу з детального вивчення чинників ефективної управлінської діяльності директора закладу дошкільної освіти у теорії та практиці управління освітою.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами: зб. наук. пр. / за заг. ред.: Л. А. Мартинець. Вип. 1. Ч. 2. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2018. 140 с.
2. Аналіз, планування, контроль як функції управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу / за ред. І. А. Романюк. Київ: Мандрiвець, 2012. 280 с.
3. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи: монографія. Київ: Логос, 1990. 140 с.
4. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика*: наук.-метод. журнал. 2001. № 1. С. 73–85.
5. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ: Либiдь, 2004. 424 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. Київ: Ніка-Центр, 2000. 332 с.
7. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. Київ: МАУП, 2000.
8. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.
9. Кононко О. Керівник дошкільного навчального закладу: особистість і професіонал. *Практика управління дошкільним закладом*. 2012. № 5. С. 18–19.
10. Кричевський Р. Л. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. Москва: Дело, 1993. 352 с.
11. Романюк І. А. Аналіз, планування, контроль як функції управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу. Тернопіль: Мандрiвець, 2014. 280 с.
12. Шепель В. М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния. Москва: Культура и спорт, ЮНИТИ. 1994. 180 с.

References:

1. Danylenko, L. I. (1990). Modernization of the content, forms and methods of management of the school principal: a monograph. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].
2. Karamushka, L. M. (2004). Psychology of educational management: *tutorial*. L. M. Karamushka (Ed.). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

3. Karamushka, L. M. (2000). Psychology of management of secondary education institutions. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
4. Kolomynskyi, N. L. (1998). Psychology of pedagogical management. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
5. Kolomynskyi, N. L. (2000). Psychology of management in education (socio-psychological aspect). The monograph. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
6. Kononko, O. L. (2012). Head of preschool educational institution: personality and professional. *Praktyka upravlinnia doshkilnym zakladom*, 5, 18-19 [in Ukrainian].
7. Krychevskyi, R. L. (1993). If you are a leader. Elements of management psychology in everyday work. Moskva: Delo [in Russian].
8. Martynets, L. A., (Ed.). (2018). Actual problems of management of education and educational institutions: a collection of scientific works. Vol. 1, Part 2. Vinnytsia: DonNU imeni Vasylia Stusa [in Ukrainian].
9. Romaniuk, I. A., (Ed.). (2012). Analysis, planning, control as a function of management activities of the head of the preschool educational institution. Kyiv: Mandrivets [in Ukrainian].
10. Romaniuk, I. A. (2014). Analysis, planning, control as a function of management activities of the head of the preschool educational institution. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
11. Shepel, V. M. (1994). Imidgeology. Secrets of personal charm. Moskva: Kultura y sport, YUNYTY [in Russian].
12. Ziaziun, I. A. (2001). Technologization of education as a historical continuity. *Neperervna pedahohichna osvita : teoriia i praktyka: nauk.-metod. zhurnal*, 1, 73-85 [in Ukrainian].

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

Dudnyk Nataalka,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor at the
Department of Pedagogy and Educational Management,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical, Ukraine*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS OF PAVLO TYCHYNA UMAN STATE PEDAGOGICAL IN THE CONDITIONS OF THE CONDITIONS OF CONDITIONS

Abstract. The article considers the peculiarities of pedagogical practice by future teachers in the conditions of distance learning. The peculiarities of the organization of distance learning at Uman State University named after Pavel Tychyna during the circumstances that make it impossible for students-interns to visit general secondary education institutions are revealed. The author considers educational IT-projects that can be used by students.

Keywords: professional training, pedagogical practice, future teachers, educational process, distance learning.

Особливої актуальності нині набуває проблема підготовки майбутніх учителів, що пов'язано з упровадженням Концепції Нової української школи (НУШ) (2016) [2] й вимагає від закладів вищої педагогічної освіти здійснення пошуку шляхів удосконалення практичної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти. Сучасний педагог має перестати виконувати роль єдиного джерела знань перетворитись із ретранслятора на помічника, ментора дитини, який супроводжує її у процесі пізнання і досліджує світ разом із нею. Одним з пріоритетних напрямів програми модернізації загальноосвітньої і вищої школи визнане дистанційне навчання, яке здійснюється завдяки інноваційним комунікативним технологіям. Дистанційна форма навчання має ряд беззаперечних переваг. Зокрема, здобувач вищої освіти може навчатися у зручний для нього

час, звичному оточенні та у відносно автономному темпі. Варто врахувати також і нижчу вартість такого навчання, оскільки відпадає потребав оренді приміщень, оплаті значної кількості персоналу та економію часу [1].

Педагогічна практика є першим етапом практичної підготовки студентів до професійної діяльності, на якому закладаються основи практичних вмінь і навичок, творчого ставлення до діяльності, відбувається формування професійних якостей особистості майбутнього вчителя. Практика проводиться під час вивчення основних дисциплін психолого-педагогічного циклу в рамках навчального процесу у звільнений від аудиторних занять час і носить в більшій мірі не методичний, а дослідницький характер та спрямована на підготовку майбутнього вчителя школи як професійно компетентного фахівця.

Дистанційна форма проведення практик під час обставин, які унеможливають відвідування студентами-практикантами закладів загальної середньої освіти, проводиться шляхом взаємодії між суб'єктами дистанційного проходження практики (здобувачами вищої освіти), керівниками практики, керівниками закладів середньої освіти та вчителями.

Пандемія Covid19 внесла свої корективи в організацію освітнього процесу і в життя країни в цілому. Відповідно до карантинних вимог керівниками навчальних практик було адаптовано завдання практики таким чином, щоб студенти змогли якісно їх виконати в умовах дистанційного навчання. Студенти працюють на базі практик дистанційно на платформах, що використовуються у закладах загальної середньої освіти (зустрічі з вчителями, уроки, збори з адміністрацією школи). У рамках дистанційного режиму роботи, на період карантину, офіційними каналами зв'язку зі студентами та керівниками практик є електронні сервіси: Google Classroom, Moodle, месенджери Skype, Viber, WhatsApp, Zoom для організації спілкування учасників освітнього процесу в режимі реального часу, електронна пошта тощо. Під час настановної конференції студентів ознайомлено з особливостями використання продуктів, які пропонують освітні ІТ-проєкти «Всеосвіта», «На урок», «Освіторія» та інші. Студенти мали завдання долучитися до перегляду вебінарів, аналізу досвіду кращих учителів України. Також для зручності кожен студент-практикант може знайти потрібний йому урок в окремому розділі на сайті МОН «Всеукраїнська школа

онлайн» за посиланням: <https://mon.gov.ua/ua/tag/vseukrayinska-shkola-onlajn>.

На допомогу здобувачам освіти під час проходження педагогічної практики нами було розроблено рекомендації:

- розробіть правила дистанційного навчання таким чином, щоб це було зручно і для здобувачів вищої освіти, і для вчителів, і для батьків, і для учнів;
- використовуйте синхронне та асинхронне дистанційне навчання;
- обмежте кількість додатків і платформ, знайдіть найзручніші, співпрацюйте з вчителями, щоб, наприклад, створити разом сайт для навчання тощо.
- створюйте спільноти і покращуйте зв'язок. Допомагайте одне одному, тому що так ви можете підтримувати свій ресурс. Наприклад, один студент може підібрати матеріал, а інший – розробити інтерактивний виховний захід;
- надайте можливість учням працювати парами, у групах над проектами. Розкажіть їм, як це робиться;
- передбачте захист персональних даних та конфіденційність;
- надайте підтримку учням і батькам у використанні цифрових пристроїв. Для деяких батьків просто треба розіслати інструкції, що необхідно робити. Це набагато легше, ніж щораз проговорювати.

Отже, закономірно, що сучасний рівень розвитку цифрових технологій, доступність базових цифрових пристроїв сприяє технологічному вирішенню питання налаштування дистанційної освіти та виховання. Для забезпечення повноцінного освітнього процесу на відстані, окрім технічного інструментарію, вчителю необхідно володіти низкою професійних та особистих компетентностей, які дозволять зацікавити, організувати учнів на початковому етапі та втримати їхню увагу аж до завершального.

Список використаних джерел:

1. Власенко І. Г. Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського Вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.)* відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 12–14.

2. Концепція нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

3. Положення про дистанційне навчання в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. URL: <https://udpu.edu.ua/documents/doc>.

4. Положення про організацію практик в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (денної та заочної форми навчання). URL: <https://udpu.edu.ua/documents/doc>.

References:

1. Vlasenko, I. H. (2017). Vprovadzhennya dystantsiynoho navchannya – vymoha suchasnosti. *Dystantsiynе navchannya yak suchasna osvіtnya tekhnolohiya: materialy mizhvuzivs'koho Vebinaru*. Vinnytsya: VTEI KNTEU, 12–14 [in Ukrainian].

2. Kontseptsiya novoyi ukrayins'koyi shkoly. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

3. Polozhennya pro dystantsiynе navchannya v Umans'komu derzhavnomu pedahohichnomu universyteti imeni Pavla Tychny. URL: <https://udpu.edu.ua/documents/doc>.

4. Polozhennya pro orhanizatsiyu praktyk v Umans'komu derzhavnomu pedahohichnomu universyteti imeni Pavla Tychny (dennoyi ta zaочноyi formy navchannya). URL: <https://udpu.edu.ua/documents/doc>.

Дука Тетяна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна

Duka Tetiana,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Associate Professor at the Department of Psychology and
Pedagogy of Child Development,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

FORMATION OF NATURAL AND ECOLOGICAL COMPETENCE OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract. The article substantiates the relevance of environmental education, analyzes the features and defines the structural components of the formation of natural and ecological competence of preschool children, reveals the essence of the concept of «natural and ecological competence of preschool children» and the possibility of using traditional and modern pedagogical technologies in forming natural and ecological competence. It is proved that for the formation of natural and ecological competence of preschool children it is necessary to use traditional and non-traditional methods, in order to implement a systematic and purposeful educational impact on children.

Keywords: environmental education; environmental technologies; competence; pedagogical technologies; natural and ecological competence of preschool children.

Нині актуальною є загроза екологічної катастрофи, викликаній безгосподарською практичною діяльністю людей у природі та неконтрольним використанням природних ресурсів планети. Призупинити цей процес та зберегти безпечні умови навколишнього середовища для людини й живої природи є головним завданням світової спільноти. Тому починати потрібно з себе та своїх дітей.

Психолого-педагогічними засадами формування початкових екологічних уявлень дітей дошкільного віку є ідеї провідних учених Л. Виготського, В. Давидова, О. Запорожця, Я. Коменського, Д. Локка, С. Ніколаєвої, Й. Песталоцці, З. Плохій, М. Поддьякова, Н. Рижової, С. Рубінштейна, Ж. Руссо, С. Русової, та ін.

Більшість учених, що досліджують особливості розвитку та діяльності дітей дошкільного віку, стверджують, що такі діти вже здатні зрозуміти та зацікавлені розв'язувати екологічні проблеми сучасності. Як зазначають Н. Глухова, Н. Горопаха, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій та ін. початок становлення екологічного світогляду припадає на період дошкільного дитинства, коли у процесі освітньо-виховної діяльності закладаються основи світорозуміння, екологічної свідомості і практичної взаємодії з природою [1, с. 10]. Забезпечують виконання законодавчих вимог чинні освітні програми розвитку і виховання дітей дошкільного віку.

В «Енциклопедії освіти» подано розгорнене визначення поняття «компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня або студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [3, с. 409].

Компетентнісний підхід відповідно до вікових можливостей дітей визначає зміст освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти.

У своїй праці Г. Беленька, Т. Науменко та О. Половіна стверджують, що «еколого-природнича компетентність дошкільника – складник його життєвої компетентності – становить конкретні знання про природу, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до її компонентів, обізнаність із правилами природокористування та їх дотримання, іншими словами, включає три компоненти: інтелектуальний (когнітивний), емоційно-ціннісний та діяльнісно-практичний» [1, с. 11].

Екологічна освіченість, окрім наявності екологічних знань, умінь і навичок, включає ще сформованість цінностей, установок, особистої поведінки, що забезпечують емоційноціннісне ставлення до природи та готовність дитини до природодоцільної діяльності. Враховуючи, це природничо-екологічна компетентність має діяльнісний характер і передбачає здатність мобілізувати знання, ставлення дитини, готовність та здатність реалізувати їх у конкретній екологічній ситуації.

Особливість екологічного виховання дошкільників полягає не лише в отриманні різноманітних фактів і вивченні певних правил поведінки в природі, це взаємозалежний, послідовний ланцюжок

уявлень, що розкривають найбільш важливі зв'язки та закономірності світу природи.

Для формування в дошкільників основ природничо-екологічної компетентності в сучасному ЗДО використовують традиційні та нетрадиційні педагогічні технології.

Дослідниця С. Вітвицька, зазначає, що «педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного і управлінського процесів освітнього закладу об'єднує в собі зміст, форми і засоби кожного з них» [2, с. 134].

Традиційні технології спрямовані на способи реалізації змісту екологічного виховання, що ґрунтуються на використанні класичних форм роботи, методів та прийомів, та сприяють формуванню усвідомлено-відповідального ставлення до природи.

Новітні технології екологічного виховання ґрунтуються на сучасних методах формування екологічних уявлень, серед яких:

- метод формування мислеобразів;
- метод екологічної лабіалізації;
- метод екологічних асоціацій;
- метод художньої репрезентації природних об'єктів;
- метод екологічної емпатії;
- метод екологічної рефлексії;
- ігровий метод [1].

Сформованість природничо-екологічної компетентності дошкільників залежить від створення і правильного використання розвивального екологічного середовища в закладах дошкільної освіти, організації дитячої діяльності в природі, а також від систематичної роботи з дітьми.

Важливою формою екологічної освіти та створення еколого-розвивального середовища в ЗДО є екологічні стежини, що посідають чільне місце у формуванні природничо-екологічної компетенції дітей дошкільного віку.

Серед інноваційних технологій формування основ екологічної культури дітей дошкільного віку ефективними є технологія використання авторської казки як засобу формування екологічної культури дітей дошкільного віку, розроблена Г. Беленькою та Т. Науменко, а також технологія використання пейзажного живопису для формування естетичного ставлення до природи, створена Г. Беленькою та О. Половіною [1].

Важливу, пізнавальну та оздоровчу роль в освітньому процесі ЗДО відіграє технологія краєзнавчо-туристичної діяльності.

Важливою формою екологічної освіти та створення еколого-розвивального середовища в ЗДО є екологічні стежини, що посідають чільне місце у формуванні природничо-екологічної компетенції дітей дошкільного віку.

Серед українських науковців, актуальним є визначення поняття «екологічна стежина», запропоноване С. Павлюк, Л. Русан та Г. Колосінською – «це завчасно визначений маршрут по певній місцевості, на якому розташовані унікальні та типові для даної, місцевості об'єкти: різні групи рослинності, водойми, пам'ятки природи, характерні форми рельєфу тощо» [4, с. 6]. Надалі автори акцентують увагу на тому, що «екологічна стежина забезпечує можливість ознайомлення дітей із довкіллям на основі безпосереднього контакту, залучення їх до особливих видів практичної діяльності. Відчуваючи аромат трав, прохолоду води і сухість піску, прислухатися до співу птахів і шарудіння тварин, вчить ліпше пізнавати себе та бути відповідальними за власні вчинки» [4, с. 15].

Отже, процес формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку має забезпечувати повноцінний розвиток дошкільника, тому завданням сучасної дошкільної освіти є сприяння екологічному вихованню та обізнаності дошкільників.

Список використаної літератури:

1. Беленька Г. В. Науменко Т. С., Половіна О. В. Дошкільнятам про світ природи: методичний посібник для вихователів дітей дошкільного віку. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 115 с.
2. Вітвицька С. С. Термінологічна система педагогіки вищої школи – основа формування, поглиблення, збагачення педагогічних знань студентів магістратури. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 107–139.
3. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Павлюк С. Ю., Русан Л. С., Колосінська Г. І. Мандруюмо екологічною стежиною: дослідницькоекспериментальна діяльність дітей дошкільного віку в природі. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 168 с.

References:

1. Bjeljenjka, Gh. V., Naumenko, T. S., Polovina, O. V (2013). Doshkilnjatam pro svit pryrody: metodychnyj posibnyk dlja vykhovateliv ditej doshkiljnogho viku. Kyiv, Ukraine: Kyjivskyj universytet imeni Borysa Ghrinchenka, 115 [in Ukrainian].
2. Vitvycjka, S. S. (2014). Terminologhichna systema pedaghoghiky vyshhoji shkoly – osnova formuvannja, pohlyblennja, zbaghachennja pedaghoghichnykh znanj studentiv maghistratury. *Profesijna pedaghoghichna osvita: stanovlennja i rozvytok pedaghoghichnogho znannja: monoghrafija*. O. A. Dubasenjuk (Ed.), Zhytomyr, Ukraine: ZhDU im. I. Franka, 107–139 [in Ukrainian].
3. Kremenj, V. Gh. (Ed.) (2008). Encyklopedija osvity. Kyiv, Ukraine: Jurinkom Inter, 1040 [in Ukrainian].
4. Pavljuk, S. Ju., Rusan, L. S., Kolosinsjka, Gh. I. (2014). Mandrujemo ekologhichnoju stezhynoju: doslidnycjko-eksperymentaljna dijalnistj ditej doshkiljnogho viku v pryrodi. Ternopilj, Ukraine: Mandrivecj, 168 [in Ukrainian].

Євич Наталія,
*магістрант факультету початкової освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Yevych Nataliya,
*Master Student at the Department of Primary Education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine*

ТЕОРЕТИЧНИЙ ЕКСКУРС ЩОДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

THEORETICAL EXCURSION ON THE FORMATION OF MORAL VALUE ORIENTATIONS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. In the presented work the essence of realization of the concept of the new Ukrainian school through formation and development of moral value orientations at applicants of primary education are actualized. Scientific views of this phenomenon in the context of domestic and foreign research are considered. Theoretical and methodological bases and key conditions of practical formation of the value-semantic sphere in the educational space of a modern school are given.

Key words: society, primary school age, moral value orientations, educational process.

Суспільство сьогодні визначається як найвища форма розвитку і руху матерії. Розвиваючись саме, воно є перетворюючою силою усього, що є навкруги, і цього вже змінити не можна.

Наразі загальносвітову тенденцію розвитку культури визначає перехід від постіндустріального суспільства до інформаційного. Інформація набуває пріоритету серед усіх інших культурних цінностей та вважається їх підґрунтям. Постійне відставання освіти від потреб суспільства, відсутність освітніх форм для трансляції головного здобуття сучасного наукового знання у формуванні людини XXI ст. потребує обґрунтування та оновлення методологічних засад філософії сучасної освіти, як нового рівня дослідження і розв'язання багатьох проблем людського буття.

Реалізація в життя концепції Нової української школи має за мету – створення такого освітнього середовища, де «буде приємно навчатись», а також яка «виховає новатора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення». Досягнення вказаної мети

включає в себе вирішення завдань різнобічного розвитку, виховання та соціалізацію особистості, що усвідомлює себе громадянином України, здатної до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [3].

Наразі питання формування та розвитку ціннісних орієнтацій молодого покоління громадян України є особливо актуальним. Будь який педагогічний процес безумовно виявляє і формує нові ціннісні орієнтації особистості, тому у педагогічній діяльності дуже важливо керуватися такими світоглядними принципами, котрі орієнтують здобувачів освіти на творчу самореалізацію, усвідомлення власної сутності та значимості, перспективу подальшого становлення.

Формування моральних цінностей – багатогранний і непростий процес, на який впливає достатня кількість факторів, таких як: соціокультурне середовище, сімейні цінності конкретної дитини, цінності, які транслуються за допомогою телевізійних програм і ін. У сучасному суспільстві мають місце такі прояви як: байдужість і бездуховність, відсутність чуйного дбайливого ставлення людей один до одного, зростання насильства, злочинності, різке загострення взаємин між батьками і дітьми. Становлення та формування моральних ціннісних орієнтацій учнів є нагальною проблемою, оскільки йдеться про розвиток особистості дитини як соціальної одиниці.

Питання сутності ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, ставлення до них людини знайшли відображення у працях багатьох учених: І. Беха, І. Богданової, С. Волкової, В. Гринькова, І. Зязюна, Н. Кічук, З. Курлянд, С. Литвиненко, Н. Мойсеюк, Л. Савченко, В. Сластьоніна, Л. Хомич, Є. Шиянова та ін.

Дослідники зазначають, що ціннісні орієнтації як особистісні утворення починають складатися в молодшому шкільному віці, коли дитина сприймає значущі для себе предмети та явища соціального життя. Формування ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку проходить через етапи знайомства зі світом цінностей, осмислення цінностей, визначення ціннісного ставлення.

Засвоєння загальнолюдських норм моральності є важливим елементом формування моральної культури особистості. Концептуальний виклад засад морального виховання зробив В. Сухомлинський, безпосередньо звертаючись до дитини. Він зазначав, що моральний розвиток молодшого школяра відбувається в

певній життєвій ситуації, яка є для дитини новою моральною проблемною ситуацією, вирішенням якої, стане стимулом для формування моральних установок та звичок. «Моральні звички – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, які стають потребою і здійснюються за будь-якої ситуації і умов [3]». Тільки через формування звичок моральної поведінки, в основі яких лежать доступні дітям моральні поняття і моральні почуття, можна сформувати довірливу поведінку дітей, яка діє в будь-яких життєвих ситуаціях.

Формування ціннісних орієнтацій відбувається в шкільному середовищі через активну духовно-практичну та соціально-комунікативну взаємообумовлену діяльність учителів та учнів. Чим багатша мотивація діяльності вчителя початкових класів, тим виразніше виступає його своєрідність в організації й методах роботи, і навпаки. На думку В. Сластьоніна [2], закріплені у свідомості вчителя початкових класів педагогічні цінності утворюють систему його професійно ціннісних орієнтацій на спілкування з дітьми й дорослими.

На основі здійсненого аналізу методичної літератури, можемо сформувати певні настанови вчителям і батькам по ефективній організації процесу морального розвитку молодших школярів та запропонуємо наступні рекомендації [1].

Педагоги мають:

- знати вікові та психологічні особливості морального розвитку дітей молодшого шкільного віку;
- бути морально вихованими і займати стійку моральну позицію в організації освітнього процесу;
- чітко усвідомлювати ідеали, які вони створюють для дітей і самим відповідати цим ідеалам;
- виховувати у школярів усвідомлення важливості і необхідності здорового способу життя, отримання освіти, культури спілкування та поведінки.

Батькам необхідно завжди займати стійку моральну позицію в оцінці моральних аспектів поведінки дитини, спеціально навчити їх користуватися моральними критеріями [1].

Процес морального виховання у початковій школі повинен передбачати систематичне проведення виховної роботи із учнями початкових класів із застосуванням тренінгових виховних занять (мандрівок, змагань, «годин спілкування», «годин відвертої розмови», благодійних акції та рейдів, уроків взаємовиховання), морально-

етичних бесід, диспутів, творчо-пошукових моральних діалогів, рольових ігор, морально-етичних інформаційних хвилинок, презентацій, конкурсів, виставок, екскурсій.

Беручи до уваги теоретико-методичний аналіз наукової та практико-орієнтованої літератури можна зробити висновок, що саме на етапі молодшого шкільного віку починає формуватися ядро, база моральної поведінки, цінностей, моральних почуттів і моральних переконань, що дають змогу дитині орієнтуватися у навколоособистісному просторі. Для сформованості ціннісних орієнтацій важливу роль відіграє робота учителя у процесі навчально-виховної діяльності, яка є складовою процесу соціалізації особистості учня.

Оптимально організований процес, у якому ефективно взаємодіють між собою всі учасники освітньої діяльності – молодші школярі, їхні батьки, вчителі закладів початкової освіти та громада, активно стимулює формування комплексу важливих особистісних морально орієнтованих внутрішніх психологічних моральних та ціннісних утворень молодого громадянина України.

Список використаної літератури:

1. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти: Навчально-методичний посібник. К.: Кондор, 2010. 164 с.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. с. 144.
3. Концепція нової української школи. URL: <https://decentralization.gov.ua/education/nova-ukrainska-shkola>
4. Сухомлинський В. О. Виховання високих моральних якостей і норм поведінки: вибрані твори в 5 т. т. 1. К.: Рад. школа, 1976. 292 с.

References:

1. Bazaluk, O. O., Yukhymenko, N. F. (2010) *Filosofiiia osvity: Navchalno-metodychnyi posibnyk*. K.: Kondor [in Ukrainian].
2. Boryshevskiy, M. I. (1997) *Dukhovni tsinnosti v stanovlenni osobystosti hromadianyna. Pedagogika i psykholohiia – Pedagogy and psychology, 1, 144* [in Ukrainian].
3. *Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly*. URL: <https://decentralization.gov.ua/education/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
4. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vykhovannia vysokykh moralnykh yakostei i norm povedinky*. (Vols. 1–5), Vol. 1. K.: Rad. shkola [in Ukrainian].

Івлєва Надія,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри географії, екології і туризму
Казахського національного педагогічного
університету ім. Абая, Казахстан*

Ивлева Надежда,
*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры географии, экологии и туризма
Казахского национального педагогического
университета им. Абая, Казахстан*

Ivleva Nadiya,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Associate Professor at the Department of Geography, Ecology and Tourism
Kazakh national pedagogical university named after Abay, Kazakhstan*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ ОСВІТИ У КАЗАХСТАНІ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN GEOGRAPHY LESSONS IN CONDITIONS OF UPDATED EDUCATION CONTENT IN KAZAKHSTAN

Abstract. The level of training of students is determined through the expected learning outcomes, which are designed taking into account the specifics of each educational program. The use of new technologies in the context of updated educational content in combination with different methods leads to the development of students' interest in the subject. Promotes the manifestation of initiative and independence, ensures full employment of students in the lesson. The content of the state compulsory standards of geographical education provides for the formation of a system of fundamental knowledge.

Keywords: learning, new technologies, educational programs, students, geography, educational standards, functional literacy.

Главной целью реформ образования в Казахстане является адаптация системы образования к новой, социально-экономической

среде, ускорение вхождения республики в ряды 30 самых развитых стран мира.

В настоящее время, в образовании Казахстана, приоритетами стали инфраструктурное развитие и переход на обновленное содержание. Уровень подготовки обучающихся определяется через ожидаемые результаты обучения, которые спроектированы с учетом специфики каждой образовательной программы [1].

Для организации учебной деятельности учащихся и осуществления контроля ее результатов используются различные методы и средства, выбор которых осуществляется педагогом. Важно отметить, что в рамках обновления содержания образования учебный процесс характеризуется активной деятельностью самих учеников. В данном случае учитель выступает организатором познавательной деятельности обучающихся.

Новые стандарты основаны на компетентностном подходе, соответственно, изменено построение учебных программ: от ожидаемых результатов, а не от определенного объема материала, подлежащего обязательному усвоению. Это означает изменение восприятия ученика, переход от авторитарности в преподавании к сотрудничеству.

На современном этапе одним из приоритетных направлений в образовании выступает принцип, согласно которому учащиеся должны «научиться учиться» и стать самостоятельными, мотивированными, заинтересованными, уверенными, ответственными и интеллектуально развитыми личностями.

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

- создание атмосферы доверия и сотрудничества;
- разработка дифференцированных заданий с учетом индивидуальных способностей и возрастных особенностей учащихся;
- разработка вопросов и заданий межпредметного характера;
- создание условий для работы в группах, где каждый учащийся может выполнять разные роли для содействия успехам команды;
- создание мотивирующих ситуаций для развития у учащихся умения высказывать и аргументировать свои идеи и мнения, выдвигать гипотезы и предположения для решения поставленных задач;
- организация активного обучения, основанного на проведении учащимися исследовательских работ;

- создание на уроке проблемных ситуаций, решение которых требует проведения исследований, экспериментов, работы с источниками;

- поддержание интереса к исследованиям учащихся через самостоятельный выбор темы исследования, его планирование и представление результатов.

- поощрение исследовательской деятельности учащихся и активного обучения, основанного на анализе и решении задач.

Наряду с этим, учителя следуют принципу, согласно которому учащиеся должны «научиться учиться» и стать самостоятельными, мотивированными, заинтересованными, уверенными, ответственными и интеллектуально развитыми личностями. Учителя воспитывают и развивают эти качества посредством использования различных методов и подходов преподавания и учения.

На процесс модернизации школьной географии, в свете двенадцатилетнего образования, заслуживают внимание проблемы культуры межнациональных отношений, воспитательные возможности предмета. Гуманистический и культурологический потенциал данной дисциплины усиливается посредством изучения на уроках географии пространственного разнообразия жизни и деятельности людей, роли человека и человечества в географической среде, вклада людей в развитие мировой цивилизации.

Содержание государственных общеобязательных стандартов географического образования предусматривает формирование системы фундаментальных знаний, которая включает:

1. Основные географические понятия (планета Земля, атмосфера, материки и океаны, географическая среда и общество и др.)

2. Физические законы развития природы (атмосферные процессы, гидросфера, формирование рельефа, развитие географической оболочки);

3. Региональная физическая география (изучение материков и океанов и в их пределах субконтинентов и физикогеографических стран);

4. Социально-экономическая география (взаимодействие природы и общества, развитие территориально-производственных комплексов, изучение энергопроизводственных циклов) [2].

На уроках географии в двенадцатилетней школе ученик должен получить образные представления о различных территориях материков, стран и их крупных районов с выделением особенностей

их природы, природных богатств, использованием их населением, познакомиться с этнокультурным своеобразием населения материков и отдельных стран. В центре страноведческих характеристик необходимо поставить человека, людей, народы материков и стран, их образ жизни, материальную и духовную культуру, хозяйственную деятельность в конкретных природных условиях как на суше, так и в прилегающих акваториях океанов.

География, как составной компонент естественно-научного образования поможет учащимся использовать полученные знания для развития таких навыков, как наблюдение, классификация, систематизация, сравнение, сопоставление, анализ, оценка объектов и имеющейся информации, установление причинно-следственных связей, что способствует развитию практических навыков, планирование экспериментального исследования, проведение исследования. Немаловажную роль в этом имеет и применение информационных технологий, возможности которых раскрываются в сочетании с методами исследования в географии и естествознании, и обработки информации.

Применение учащимися академического языка предмета дает им возможность развивать лаконичную и информативную речь, вырабатывает умение подбирать соответствующие языковые средства при описании естественнонаучных процессов и механизмов. Успешное преподавание географии и естествознания зависит непосредственно от профессионального опыта и компетентности учителя.

Важным компонентом в обучении географии является ориентация учебной деятельности на формирование функциональной грамотности обучающегося. Одним из ее важнейших компонентов является естественнонаучная грамотность. В учебном процессе должны быть созданы условия для развития:

- умений описывать, объяснять и прогнозировать естественнонаучные процессы и явления;
- умений интерпретировать аргументацию и выводы;
- понимания методов исследований, выявления вопросов и проблем, которые могут быть решены с помощью научных методов [3].

Особое внимание на уроках географии уделяется развитию познавательных умений, необходимых для успешного развития естественнонаучной грамотности.

Для оценки естественнонаучной грамотности обучающихся

подбираются проблемные ситуации. Они должны быть связаны с повседневной жизнью людей, сохранением здоровья, использованием естественнонаучных знаний для развития техники и технологии, проблемами окружающей среды.

Для того, чтобы естественнонаучные умения были успешно сформированы у школьников, учителю рекомендуется учитывать следующие дидактические условия их формирования:

- систематическое включение обучающихся в самостоятельную деятельность по комплексному применению своих знаний и умений;

- формирование с помощью внутрипредметных связей систематизированных знаний как опорных для комплексного применения и переноса знаний;

- переход от репродуктивной деятельности к деятельности, основанной на комплексном применении знаний и умений по естественнонаучным дисциплинам;

- включение обучающихся в более сложные виды деятельности при решении комплексных проблем, обеспечивающих широкий перенос знаний и умений из разных предметных областей и закрепление умения комплексного применения знаний и умений.

Практические и лабораторные работы, проводимые на уроках направлены на формирование навыков анализа, синтеза, оценивания, прогнозирования, расчетов и вычислений, объяснения, определения качественных и количественных характеристик явлений и процессов, выполнение проектных заданий, проведения опытов и экспериментов.

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

В рамках образовательной области «Географии» рекомендуется организация разнообразной внеклассной, экскурсионно-экспедиционной работы. На уроках обязательно должны изучаться краеведческие аспекты, а также обсуждаться вопросы безопасного поведения в различных ситуациях. Эффективному практико-ориентированному обучению во время занятий служит создание условий для развития коммуникативных навыков обучающихся, навыков и умений работы в коллективе.

Особое значение имеет развитие исследовательских качеств обучающихся, внимания и наблюдательности, логического мышления и творческого воображения, памяти, языковых навыков и полиязычия, развитие навыков использования предметной учебной, научной и методической информации, изданий периодической печати, интернета, цифровых образовательных ресурсов.

На уроках рекомендуется реализация целей обучения, направленных на развитие индивидуальных качеств личности при развитии исследовательских навыков, которые достигаются в ходе проведения опытов, экспериментов и исследований.

Учитывая специфику географии, важным является выполнение обучающимися индивидуальных исследовательских проектов. Работу по развитию исследовательских способностей обучающихся целесообразно проводить по трем направлениям:

- теоретические исследования (групповые и индивидуальные, связанные с теоретическими методами познания, направленные на работу с информацией и моделями);

- эмпирические исследования (практические и лабораторные работы);

- индивидуальные исследовательские проекты[4].

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

Компетентностный подход к обновлению содержания образования тесно сопрягается с фундаментальными целями образования, сформулированными в документах ЮНЕСКО: научить получать знания (учить учиться); работать и зарабатывать (учение для труда); жить (Учение для бытия); жить вместе (учение для совместной жизни).

Применение новых технологий в условиях обновленного содержания образования в сочетании с разными методами ведёт к развитию интереса учащихся к предмету. Способствует проявлению инициативы и самостоятельности, обеспечивает полную занятость учащихся на уроке, заставляют их активно мыслить и рассуждать.

Список использованных источников:

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об

образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 31.03.2021 г.).

2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2020–2025 годы от 27.12.2019 г. URL: <http://ru.government.kz/resources/docs/doc>.

3. Алимов А. К. Использование активных форм обучения. Методическое пособие / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2017. 188 с.

4. Каратабанов Р. Методические рекомендации и сборник заданий по развитию функциональной грамотности на уроках географии. Учебное пособие / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр образовательных программ, 2019. 58 с.

References:

1. Zakon Respubliki Kazakhstan ot 27 iyulya 2007 goda № 319-III «Ob obrazovanii» (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 31.03.2021 g.).

2. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2020–2025 gody ot 27.12.2019 g. URL: <http://ru.government.kz/resources/docs/doc>.

3. Alimov, A. K. (2017). Ispol'zovaniye aktivnykh form obucheniya. Metodicheskoye posobiye / AOO «Nazarbayev Intellektual'nyye shkoly» Tsentр pedagogicheskogo masterstva [in Kazakhstan].

4. Karatabanov R. (2019). Metodicheskiye rekomendatsii i sbornik zadaniy po razvitiyu funktsional'noy gramotnosti na urokakh geografii. Uchebnoye posobiye / AOO «Nazarbayev Intellektual'nyye shkoly» Tsentр obrazovatel'nykh programm [in Kazakhstan].

Коберник Олександр,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна

Коберник Галина,
кандидат педагогічних наук,
професор, професор кафедри теорії початкової освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна

Kobernyk Oleksandr,
Doctor of Pedagogical Sciences, *Professor at the Department of
Pedagogy and Educational Management,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

Kobernyk Halyna,
Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
*Professor at the Department of
the chair of elementary education theory,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТИМУЛЮВАННЯ І МОТИВАЦІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

PSYCHODIDACTIC RELATIONSHIP OF STIMULATION AND MOTIVATION IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. The article reveals the psychodidactic relationship of such psychopedagogical categories as stimulation and motivation. It is argued that stimuli are external impulses that motivate the individual to active activity, and motives are internal factors that motivate this activity. The definitions of these categories offered in psychological and pedagogical science are considered, the types of stimuli and motives used in the educational process are characterized.

Keywords: psychodidactics, stimulation, motivation, stimuli, motives, educational activity, interrelation.

Сучасна модернізація національної системи освіти здійснюється в контексті оновлення загальноєвропейських і світових гуманістичних освітніх парадигм і пов'язана з визнанням значущості знань як рушійної сили суспільного прогресу та добробуту. Ці зміни стосуються створення нових освітніх моделей, перегляду змісту, форм і методів навчання та виховання зростаючої особистості.

Проблема пізнання є основою існування людини як розумної істоти, а тому має широкий спектр як досліджених, так і малодосліджених питань у психолого-педагогічній науці. Активність особистості у пізнанні світу, як стверджують і психологи, і педагоги, забезпечується системою використаних стимулів та характером мотивації.

Як відомо, активність особистості багато в чому визначається впливом зовнішніх факторів, тобто стимулів. Як зауважує Ю. Бабанський, «стимулювати – значить збуджувати, давати поштовх, імпульс до думки, почуття і дії» [2, с. 100].

Етимологія грецького слова «стімулус» (у буквальному розумінні довга загострена палиця, якою підштовхували биків і мулів) частково розкриває зміст педагогічного поняття «стимулювати» – «підштовхувати, спонукати людину до чогонебудь» [10, с. 395]. Якщо вважати, що основною характеристикою суб'єкта є його активність, рушійною силою якої є потреби, то можна сказати, що стимул – це збуджуюча сила, що спрямовує активність суб'єкта на досягнення поставленої мети найбільш ефективним засобом.

Стимули, в загальному розумінні, – це сукупність зовнішніх факторів, що побуджують людину (або групу людей) до діяльності. Отже, поняття стимулу включає особисті та суспільні потреби людей, а також всі об'єкти, на які вони спрямовані, всі засоби їх задоволення. При цьому самі потреби відіграють роль внутрішніх, а об'єкти потреб – зовнішніх стимулів людської діяльності. Суттєво, що особистість побуджується до діяльності не окремими стимулами, а цілою системою різних стимулів, внаслідок чого процес формування навчальної активності особистості кількісно та якісно змінюється.

Отже, під поняттям «стимули навчальної діяльності» розуміємо чинники (фактори), якими можуть виступати певні обставини, зовнішні умови, ті або інші нормативні документи, що побуджують індивіда (або групу людей) творчо діяти під час навчання, а сам процес стимулювання навчальної активності розглядаємо як складну, комплексну, багатогранну систему прийомів і методів, зумовлених соціальними цілями, психолого-педагогічною суттю навчально-пізнавальної діяльності школярів, індивідуальними особливостями в їх особистісному розвитку.

Виходячи з цього можемо сказати, що стимулювання – це такий вплив на особистість, який збуджує у неї внутрішнє бажання до прояву активності і забезпечує бажаний для суб'єкта стимулювання

рівень та спрямованість цієї активності. До того ж, стимулювання як збудження, імпульс до думки, почуття і дії, підсилює вплив на особистість учня тих чи інших факторів.

О. Любашенко запропонував систему основних функцій педагогічного стимулювання, серед яких: «формування пізнавальних інтересів особистості; формування необхідності особистості у самовдосконаленні; збудження «прагнення пошуку мовою»; створення атмосфери творчого підходу до набуття знань; забезпечення усвідомленої взаємодії суб'єктів навчання» [7, с. 31].

Структурні та функціональні ознаки педагогічного стимулювання відображаються в методах стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, які об'єднані за домінуючою ознакою в окремі групи. Так, Г. Костюк досліджуючи проблему стимулів, пропонує ті, які спираються на делікатні «підштовхування» учнів до діяльності: спирайтесь на бажання; використовуйте ідентифікацію; враховуйте інтереси і нахили; використовуйте наміри; заохочуйте бажання добиватися визнання; показуйте наслідки здійснюваних випадків; визнавайте достоїнства; схвалюйте успіхи; зробіть роботу привабливою; говоріть інколи «треба»; давайте учню шанс; звертайтеся до самолюбивості; показуйте досягнення; обережно підтримуйте суперництво; хваліть; критикуйте співпереживаючи; переходьте на контакти; шукайте нестандартні рішення; дайте учню шанс порятувати свій престиж; створіть хорошу репутацію своїм вихованцям [5, с. 175].

У працях Г. Щукіної стимули навчальної діяльності, в залежності від джерела виникнення, класифікуються таким чином:

1. Стимули, джерелом яких є процес діяльності (проблемність, практичність роботи, різні форми самостійної роботи).

2. Стимули, джерелом яких є зміст діяльності (новизна матеріалу, ступінь складності змісту, його практичне значення).

3. Стимули, джерелом яких є стосунки між учителем і учнем [11, с 122–184].

До найбільш розповсюджених методів педагогічного стимулювання відносять змагання, дидактичну гру, заохочення тощо. Змагання будується з урахуванням прагнення учнів до здорового суперництва, першості, самоствердження, що сприяє підвищенню результативності навчання, виховання, результатів праці. Змагання може бути організоване як між окремими учнями, так і між командами, бригадами, ланками, і в процесі його організації обов'язково потрібно дотримуватись принципу гласності.

Наступним стимулюючим методом є заохочення, коли діяльність учнів позитивно оцінюється вчителем, знайомими, батьками, однокласниками тощо. В цьому випадку учень переживає емоційний підйом, почуття задоволення від своєї діяльності. Успішна пізнавальна діяльність, яка приносить учневі задоволення, є сильним збудником його пізнавального інтересу.

У ряді досліджень стверджується, що поведінка людини може набирати тієї чи іншої форми в залежності від оточуючого середовища, до того ж стимули в цьому процесі виступають як зовнішні збуджуючі фактори, а мотиви – як внутрішні. Цієї позиції дотримуються і сучасні дослідники, наприклад, К. Платонов. На його думку, стимул – це вплив зовнішнього світу, який створює духовну потребу, формує моральну мету або мотив діяльності людини. Мотиви трактуються як внутрішні збудники діяльності людини, думка, почуття, в яких проявляється соціальна суть особистості [9].

Подібної думки й І. Зайцева, яка розглядає стимулювання «як необхідний і дуже важливий засіб формування продуктивних пізнавальних потреб та мотивів навчання» [4, с. 91].

Таким чином, під впливом стимулів формуються мотиви навчання, які виступають внутрішніми імпульсами становлення і розвитку навчальної активності. У психології під терміном «мотив» прийнято вважати спонукальну причину дії та вчинку людини, це те, що штовхає нас до дії [10, с. 318].

Особливою рисою мотиву є така його характеристика, як усвідомленість. Тому мотиви – це усвідомлені спонукання, які є властивістю особистості. Наступною важливою характеристикою мотиву (крім предметності і усвідомленості), яка допомагає зрозуміти, яким чином процеси мотивації здійснюють регуляцію навчальної діяльності, є захопленість. Саме ця властивість мотиву пояснює, чому потреба із різноманітності оточуючих нас предметів «вибирає саме той, а не інший».

«Мотив – це спрямованість учня на окремі сторони роботи, яка пов'язана з внутрішнім ставленням учня до неї», – зазначає М. Алексєєва [1, с. 26]. До неї приєднується й Л. Божович, яка стверджує, що «мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, на відміну від мети, на яку спрямована дана діяльність» [3, с. 32].

Генетичною основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби – первинні (закладені самою природою) та вторинні (створені самою людиною – матеріальні та духовні).

В результаті усвідомлення цих потреб людини виникають певні

спонування до якоїсь конкретної дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. Потреба сама може бути спонукою до діяльності, тобто виступати як мотив. Зміст потреб відображається у формі уявлень, думок, інтересів, які в подальшому формують поведінку певної людини. Розглядаючи суттєві причини якоїсь конкретної поведінки ми обов'язково вдаємося до аналізу сукупності мотивів, якими були зумовлена дана поведінка. Система мотивів, що є найбільш актуальною для якоїсь певної людини, називається мотивацією. Залежно від змісту та характеру мотивів, якими спонукається поведінка певної особи, можна виділити різні типи мотивації. Мотивації навчання – система мотивів, яка спонукає учня до навчальної діяльності. За визначенням О. В. Онищука: «Мотивація – процес формування та закріплення позитивних мотивів діяльності» [8, с. 187].

Навчальна діяльність здійснюється за допомогою багатьох мотивів, що є різними за змістом та характером. Тобто мова йде про їх класифікацію, а це – це одне із найскладніших та досить суперечливих питань в педагогіці та психології. Одні вчені виділяють більш головні види, другорядні групи та підгрупи (О. Леонтьєв, Л. Божович), інші за основу беруть групи, а за другорядне – підгрупи мотивів (М. Алексєєва). Одні виокремлюють дві, інші – три групи мотивів (В. Онищук).

Так, М. Алексєєва всі мотиви поділяє на дві групи [1, с. 87]. Зокрема, перша група включає в себе:

1) широкі пізнавальні мотиви, в основі яких лежить орієнтація учня на оволодіння новими знаннями. Ця група розбита на рівні, до яких слід віднести наступні: інтерес до нових фактів, інтерес до існуючих явищ, інтерес до теоретичних принципів та інші;

2) навчально-пізнавальні мотиви полягають в орієнтації учня на засвоєння способів набуття знань;

3) мотиви самоосвіти, які передбачають спрямованість учнів на самостійне вдосконалення способів набуття знань.

Інша група мотивів – соціальні мотиви – також має ряд підгруп:

1) широкі соціальні мотиви в своїй основі містять прагнення учня отримати знання, щоб бути корисним для суспільства;

2) вузькі соціальні, так звані позиційні мотиви, в основі яких – прагнення зайняти місце у стосунках з оточуючими, завойовувати в них авторитет. В цій підгрупі виділяють «мотивацію благополуччя» та «мотивацію престижу»;

3) мотиви соціальної співпраці полягають в тому, що учень не

тільки бажає спілкуватися з іншими, але й прагне вдосконалювати форми такого спілкування.

Усі зазначені види мотивів діяльності не існують окремо один від одного, і не належать тій чи іншій групі, а перебувають в складному взаємозв'язку.

Таким чином, діяльність протікає більш ефективно і дає більш якісні результати, якщо в особистості є сильні, яскраві мотиви, які викликають бажання діяти з повною віддачею сил, долати труднощі, настирливо просуватися до окресленої мети. Все це має пряме відношення до навчальної діяльності, яка протікає більш успішно, якщо в учнів сформоване позитивне ставлення до учіння, пізнавальний інтерес, потреба в знаннях, уміннях, навичках, якщо в них виховане почуття обов'язку, відповідальності, інші мотиви учіння, які спонукають до навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, дослідження психолого-педагогічної літератури показало, що сьогодні немає єдиної науково-обґрунтованої думки про співвідношення стимулів і мотивів навчання, що гальмує коригування процесу формування ключових компетентностей учнів і певною мірою знижує ефективність навчального процесу. Можна стверджувати, що процес навчання орієнтується на перехід зовнішніх за формою впливів (стимулів) у внутрішні процеси, що протікають у плані свідомості, породжуючи суб'єктивні мотиви пізнавальної активності здобувача освіти.

Список використаних джерел:

1. Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів. Київ: Вища школа, 1974. 136 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников. *Советская педагогика*. 1980. № 3. С. 99–106.
3. Божович Л. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / ред. А. И. Фельдштейна. Москва: Междунар. пед. акад., 1995. 209 с.
4. Зайцева І. В. Мотивація учіння учнів. Ірпінь, 2000. 192 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 609 с.
6. Леонтьев А. Н. Развитие мотивов учебной деятельности. Москва: Просвещение, 1984. 389 с.
7. Любашенко О. В. Методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів університетів (на матеріалі вивчення гуманітарних дисциплін): автореф. дис. ... к. пед. наук. Київ, 1997. 33 с.
8. Онищук В. А. Дидактика современной школы. Москва: Просвещение, 1987. 194 с.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности: психология личности. Москва: Наука, 1986. 256 с.

10. Психология. Словарь. / ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 484 с.

11. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва, 1979. 164 с.

References:

1. Alekseyeva, M. I. (1974) *Motyvy navchannya uchniv*. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].

2. Babansky, YU. K. (1980) *Metody stymulyrovannya uchebnoy deyatel'nosti shkol'nykov. Sovetskaya pedahohyka – Soviet pedagogy, 3* [in Russian].

3. Bozhovych, L. (1995) *Yzbrannye psykholohycheskye trudy: Problemy formyrovannya lychnosti*. Moskva: Mezhdunar. pėd. akad. [in Russian].

4. Zaytseva, I. V. (2000) *Motyvatsiya uchinnyia uchniv*. Irpin' [in Ukrainian].

5. Kostyuk, H. S. (1989) *Navchal'no-vykhovnyy protses i psykhychnyy rozvytok osobystosti*. Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].

6. Leont'ev, A. N. (1984) *Razvytye motyvov uchebnoy deyatel'nosti*. Moskva: Prosveshchenye [in Russian].

7. Lyubashenko, O. V. (1997) *Metody stymulyuvannya navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti studentiv universytetiv (na materialy vyvchennya humanitarnykh dystsyplin). Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

8. Onyshchuk, V. A. (1987) *Dydaktyka sovremennoy shkoly*. Moskva: Prosveshchenye [in Russian].

9. Platonov, K. K. (1986) *Struktura y razvytye lychnosti: psykholohyya lychnosti*. Moskva: Nauka [in Russian].

10. Petrovskyy, A. V., Yaroshevskyy, M. H. (ed.) (1990). *Psykholohyya. Slovar'*. Moskva: Polytyzdat [in Russian].

11. Shchukyna, H. Y. (1979) *Aktyvyzatsyya poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchykhsya v uchebnoy protsesse*. Moskva [in Russian].

Кононец Наталія,
*доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та суспільних наук,
Полтавського університету
економіки і торгівлі, Україна*

Kononets Nataliia,
*Doctor of Pedagogical Sciences,
Department of Pedagogy and Social Sciences
Poltava University of Economics and Trade, Ukraine*

**АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАГІСТРАНТІВ ШЛЯХОМ ПОЄДНАННЯ ФОРМАЛЬНОЇ ТА
ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА
ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ**

**ACTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF
MASTERS THROUGH COMBINATION OF FORMAL AND
INFORMAL EDUCATION AS A DIDACTIC CONDITION OF
THEIR PROFESSIONAL GROWTH**

Abstract. The paper highlights the mechanisms of realization of one of the didactic conditions of professional growth of future teachers of higher education while studying in a higher education institution – activation of educational activities of masters by combining formal and informal education. Formal education is nominated as a process of professional training of future teachers of higher education, informal education – as a process of self-education of undergraduates majoring in 011 Educational, pedagogical sciences in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy (university, media, Internet self-education).

Keywords: educational activity, masters, 011 Educational, pedagogical sciences, branch of knowledge 01 Education / Pedagogy, higher school pedagogy, formal education, informal education.

Пошуки дієвих механізмів удосконалення процесу фахової підготовки магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у закладах вищої освіти (ЗВО) спонукають нас звернути увагу на проблему їх професійного зростання як майбутніх викладачів вищої школи. Аналіз наукового доробку вчених (С. Мартиненко, Л. Мітіна, С. Нестуля, А. Ратушинська, А. Хуторський та ін.) вказує нам на педагогічну доцільність виокремлення такої дидактичної умови професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки як активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання

формальної та інформальної освіти. Відтак, процес фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО розглядаємо як формальну освіту, яка здійснюється в освітньому процесі певного ЗВО за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, яка є нормативним документом, у якому визначається зміст навчання, встановлюються вимоги до нього, обсягу і рівня освітньої та професійної підготовки фахівця.

Активізацію навчальної діяльності майбутніх викладачів ЗВО у межах формальної освіти доцільно здійснювати за допомогою спеціально підібраного дидактичного інструментарію (зміст навчання, відображений переліком дисциплін освітньої програми, форми, методи, засоби навчання та контролю за навчальною діяльністю студентів, ресурсне забезпечення освітньої програми, адаптоване для конкретного ЗВО тощо). Водночас, кожен із викладачів у процесі фахової підготовки може розширити цей перелік та обрати будь-які методи активного навчання, які сприятимуть професійному зростанню магістрантів [1].

З метою активізації навчальної діяльності магістрантів шляхом гармонійного поєднання формальної та інформальної освіти майбутніх викладачів ЗВО доцільно організувати та провести низку заходів, здебільшого зацентрованих на інформальному складнику фахової підготовки магістрантів. Ефективним буде створення при випускаючих кафедрах у ЗВО педагогічних майстерень як оригінальної форми навчання або спільної діяльності у складі малої групи (від двох і більше осіб), яка, як зазначає М. Кононова, створює умови для сходження кожного учасника на новий щабель професійності та нового досвіду шляхом самостійної або колективної творчості, а також є формою передачі майстром (автором майстерні) технології свого педагогічного досвіду. У плані роботи майстерні можуть бути зазначені воркшопи, практико-орієнтовані семінари, майстер-класи, тренінги тощо. Зміст таких івентів складають, як правило, різноманітні завдання, професійні кейси, проєкти, виховні заходи, які магістранти разом з викладачами кафедри будуть розробляти та упроваджувати в освітній процес. Ми погоджуємось з думкою дослідниці і вважаємо, що інформальна освіта є природним доповненням професійного життя, а отже, й майбутньої професійно-педагогічної діяльності магістрантів [3].

З метою активізації інформального складника фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО, магістрантам доцільно брати

участь у конференціях, Інтернет-конференціях, вебінарах, науково-практичних семінарах, конкурсах, педагогічних читаннях, у роботі кафедри тощо. Сприятиме професійному зростанню магістрантів і такий сучасний механізм інформальної освіти, як використання контенту соціальних мереж – сучасного ресурсу для підтримки групової взаємодії та інтерактивного спілкування в Інтернеті з навчальною метою.

Ураховуючи те, що інформальна освіта здійснюється зокрема через самоосвіту (університетську, мас-медійну, Інтернет-самоосвіту), відвідування бібліотек, особливу увагу слід звернути на роль бібліотекаря, яка трансформується до педагога-бібліотекаря – мотиватора навчальної діяльності студентів, який разом з викладачем не лише мотивує, але й задає напрямний вектор пошуку необхідної інформації та допомагає їм у цьому процесі [4]. Констатуємо сучасні основні завдання бібліотекарів у ЗВО під час фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО: розвивати у тісній співпраці з науково-педагогічними працівниками навички інформаційної культури магістрантів; допомагати у пошуку інформації при вирішенні завдань, що потребують інформації з багатьох джерел, особливо, з друкованих; постійно формувати та вести каталог інформаційних ресурсів, одночасно формуючи вміння майбутніх викладачів вищої школи працювати з бібліотечними каталогом та друкованими ресурсами; орієнтувати студентів на неперервну освіту, самонавчання, постійне самовдосконалення та забезпечувати для цього відповідні умови у бібліотеці.

Реалії сьогодення свідчать, що оновленість ролі бібліотеки, безперечно, призводить до оновлення її ролі у процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО – трансформації бібліотеки в освітній інформаційно-ресурсний центр, що має здійснюватися за допомогою комп'ютеризації приміщень бібліотеки ЗВО (або факультету чи кафедри) засобами комп'ютерної техніки та підключення до мережі Інтернет, Wi-Fi. Невід'ємним складником сучасної бібліотеки ЗВО є електронна бібліотека. Водночас, її ресурси можуть бути доповнені електронною бібліотекою випускаючої кафедри, наприклад, «Бібліотека майбутнього викладача вищої школи». Ми переконані, що така бібліотека повинна забезпечувати реалізацію узагальнених функцій, згідно типологічного ряду: 1) фундаментальні функції (освітня, наукова, фондоутворювальна, інформаційно-пошукова, локального доступу); 2) спеціальні функції (віддаленого доступу, інформаційно-сервісна);

3) факультативні функції (просвітницька, інформаційно-довідкова, дослідницька, інтеграційна тощо).

Підкреслимо, що технологію створення електронної бібліотеки як науково-педагогічні працівники ЗВО, так магістранти можуть опанувати самостійно, використавши можливості хмарних сервісів. Крім того, допомогти виконати таке завдання допоможе практикум з дисципліни «Цифровізація освітнього процесу у вищій школі» [2].

Створення електронних бібліотек, на нашу думку, цілком уписується в процес активізації навчальної діяльності майбутніх викладачів ЗВО шляхом гармонійного поєднання формальної та інформальної освіти, оскільки слугуватиме потужним дидактичним ресурсом для професійного зростання магістрантів.

Резюмуючи, зазначимо, що реалізаційні механізми цієї дидактичної умови передбачають залучення усіх можливих шляхів набуття майбутніми викладачами ЗВО нових знань і вмінь у професійній сфері, стимуляції мотиваційних ресурсів, удосконалення самоосвітньої діяльності, неперервного професійного зростання під час навчання у ЗВО. Цілком імовірно, що рух до зближення та взаємодоповнення формальної та інформальної освіти замість конкуренції між ними, удосконалення методик інформальної освіти як невід'ємного складника фахової підготовки магістрантів у межах сучасних освітніх програм спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, є тією унікальною можливістю їх гармонійного поєднання, що забезпечить професійне зростання магістрантів під час навчання у ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Завалевський Ю. Управління процесом професійного зростання вчителя. *Рідна школа*. № 4–5. 2012. С. 52–58.

2. Кононець Н. В. Цифровізація освітнього процесу у вищій школі: електронний посібник для самостійної роботи магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» галузі знань 01 освіта/педагогіка спеціальності 011 освітні, педагогічні науки. Полтава: ПУЕТ. 2021. 77 с.

3. Кононова М. Теоретико-методичні засади професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2019.

4. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.

References:

1. Zavalevs'kyy, YU. (2012). Upravlinnya protsesom profesiynoho zrostannya vchytelya. *Ridna shkola, № 4–5* [in Ukrainian].
2. Kononets, N. V. (2021). Tsyfrovizatsiya osvith'oho protsesu u vyshchiiy shkoli: elektronnyy posibnyk dlya samostiynoyi roboty mahistriv osvith'oyi prohramy «Pedahohika vyshchoyi shkoly» haluz' znan' 01 osvita / pedahohika spetsial'nosti 011 osvithni, pedahohichni nauky. Poltava: PUET [in Ukrainian].
3. Kononova, M. (2019). Teoretyko-metodychni zasady profesiynoho zrostannya maybutnikh vchyteliv-defektolohiv: monohrafiya. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
4. Kononets, N., Ilchenko, O., Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14 [in Turkey].

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

Kryvda Valentina,
Lecturer at the Department of pre-school education
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

HUMANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS MODERN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The article analyzes the psychological and pedagogical research on the problem of humanization of education, the educational process. Aspects of the activity of a teacher of a modern preschool institution to promote humanization in the educational process are highlighted. It is proved that the educational process, built on the principles of humanism, creates conditions for the development of the personality of a preschool child.

Keywords: humanism, humanization of education, humanization of educational process, modern preschool institution.

Сучасна система освіти України утверджує необхідність доктрини освітнього процесу на засадах гуманізму та особистісного становлення, а у суспільному житті – гуманного відношення до людей, критичного ставлення до себе та інших, що сприяє формуванню доброчесної, розумово та фізично розвиненої особистості.

Найважливішою цінністю виступає особистість дитини, оскільки розвиток виховання, навчання, процес творчої самоактуалізації є основною метою як суспільного розвитку, так і загалом діяльності системи освіти.

Створення умов для розвитку особистості можливе тільки в умовах процесу інтеграції сучасної моделі системи освіти в європейський і світовий освітній простір. А це означатиме, що реалізація нової гуманістичної парадигми освіти буде здійснюватися в процесі знищення авторитаризму: «гвинтикової» моделі освітнього процесу, коли дитина розглядається лише як об'єкт права держави в освітній політиці, що знищує особистість. На противагу цьому, мають

з'явитися в освіті нові підходи, що базуються на принципах демократизації, гуманізації освітнього процесу та узгоджуватися з національними та світовими досягненнями науки.

З огляду на вище сказане, стає зрозуміло, що найбільшого практичного значення для реформування системи дошкільної освіти набуває аспект нової парадигми освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти – гуманізації системи цінностей і етичних відносин між педагогом і дітьми дошкільного віку.

Гуманізація освітніх процесів передбачає врахування прав і свобод дітей, які регламентуються Конституцією України та відповідними правовими актами, та нормами міжнародного права, зокрема: Декларацією про права дитини, Конвенцією про права дитини, Всесвітньою декларацією про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей, Статутом дитячого фонду України тощо.

У наукових джерелах, гуманізація педагогічного процесу трактується: «як його олюднення, забезпечення з боку тих, хто виховує, любові і уваги до дітей, поваги до їхньої гідності. При цьому потрібно враховувати такі якості дитини як стан здоров'я, вік, інтереси, рівень розвитку, стать, для того щоб забезпечити умови для різнобічного і повноцінного навчального процесу» [5].

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») визначено, що гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, розкритті здібностей учнів і задоволенні їхніх освітніх потреб; забезпеченні пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи. Демократизація освіти передбачає децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти з дотриманням найбільш визначальних принципів освітньої політики Української держави, надання автономії навчально-виховним закладам у вирішенні основних питань їхньої діяльності, подолання монополії держави на освіту, перехід до державно-громадської системи управління освітою, у якій особистість, суспільство й держава стануть рівноправними суб'єктами, утворення системи партнерства учнів, студентів і педагогів [6].

Розвитку особистості дитини, формуванню її етики, культури та ввічливості, чесності, доброти в умовах закладу дошкільної освіти позитивно сприяє взаємодія з педагогом, яка побудована на засадах гуманізму та дитиноцентризму. Так, у новому Державному стандарті дошкільної освіти (Базовому компоненті дошкільної освіти) та

програми навчання і виховання дітей дошкільного віку, орієнтовані на визнання унікальної ролі дошкільного дитинства в становленні особистості. В основу Стандарту покладено традиційні для дошкільної освіти ідеї гуманістичної педагогіки, спрямовані на гуманне ставлення до дитини, теорії природовідповідності, за якою у дитини треба розвивати задатки та здібності, зберігаючи її природу, ідеї про патріотичне і громадянське виховання, ідеї про використання казки та гри у гармонійному розвитку особистості та актуальну для сучасного етапу розвитку дошкільної освіти в Україні ідею солідарної відповідальності держави, громади, родини, фахівців педагогічної освіти й інших професій, причетних до піклування, догляду та розвитку дітей раннього і дошкільного віку [2].

Тому проблема гуманізації оновлення освітнього процесу в умовах сучасного закладу дошкільної освіти є досить актуальною.

У наукових дослідженнях Є. Барбіної, В. Бутенко, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Кіреєвої, Л. Кондрашової, В. Кушнір, А. Лігоцького, О. Листопада, Ю. Мальованого, Д. Пашенка, О. Пехоти, В. Пікельної, О. Савченко, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Є. Шиянова та інших представлена проблема гуманізації освіти.

Гуманістичні ідеї розвитку особистості закладені в працях Л. Виготського, С. Русової, Ш. Амонашвілі, М. Монтесорі, О. Кононко, Я. Корчака, І. Беха, І. Зязюна, В. Кременя, А. Маслоу, К. Роджерса, І. Шевчука та ін.

Водночас аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує про те, що проблема гуманізації освітнього процесу в умовах закладу дошкільної освіти досліджена недостатньо.

Як зазначає Т. Поніманська, втілення ідей гуманізації у сучасній теорії і практиці дошкільної освіти можливе за розробки педагогічного процесу, в якому насамперед розв'язуються такі завдання: створення педагогічних умов, за яких дитина відчуває емоційний комфорт у спілкуванні з однолітками; створення педагогічних умов для активної творчої діяльності дитини у всьому її розмаїтті з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, потреб; забезпечення особистісної значущості педагога для вихованця [9, с. 5].

Формулювання поняття «гуманізація освітнього процесу» відсутнє у сучасних психолого-педагогічних словниках. Натомість в них зустрічаються такі дефініції як «гуманізм», «гуманність», «гуманістичний», «гуманні взаємини».

Поняття «гуманність» (від лат. *humanus* – людський) похідне від поняття «гуманізм» (лат. *homo* – людина, *humanus* – людський, людський, *humanitas* – людська природа) і означає людяність, людинолюбство, повагу до людей, людської гідності.

Визначення означеного поняття має різні підходи. Зокрема, гуманізм розглядається як:

- засіб і метод морального виховання осіб, що ґрунтується на довільному сприйнятті нею морального виховання [3];

- принцип світогляду, в тому числі і моральності, основою якого є переконання в безмежності можливостей людини і її здібностей щодо вдосконалення, вимога волі і захисту гідності особистості [8];

- цілеспрямований процес оволодіння дітьми системою узагальнених гуманних уявлень і понять [1].

Для нашого дослідження важливим є гуманізація освітнього процесу у сучасному закладі дошкільної освіти, у якому партнери (діти і педагоги) виступають рівноправними суб'єктами взаємодії. Тому, більш детально зупинимося на аналізі гуманізації освітнього процесу.

Для гуманізації освітнього процесу слід створювати умови для спільної діяльності дітей дошкільного віку і педагога. Саме на заняттях та під час різних видів діяльності, так і під час самостійної діяльності – спільна діяльність дає вагомі перспективи для гуманізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Відносно самостійної діяльності дітей дошкільного віку, педагог є організатором розвивального середовища, що дає можливість дітям діяти, комунікувати, фантазувати, проявляти гуманні почуття, позитивну поведінку, а в процесі занять є партнером, який навчає, допомагає, корегує.

Підтвердженням цього, є розвідки О. Вишневського, який стверджує: «завданням педагога є побудова своєї діяльності, розвиток в дитині кращих рис, які сприяють послабленню негативних, тож головне – розуміти дитину. Але щоб реалізувати гуманістичні ідеї в освітній роботі з дітьми, треба, щоб вони були прийняті більшістю педагогів, щоб ідея дитиноцентризму з красивої фрази перетворилася на справді регулятивний механізм організації освітнього процесу» [4, с. 38].

О. Козлюк наголошує на тому, що форми взаємодії вихователя і дитини повинні відбуватися як «позиції поруч, над, разом з дитиною». Науковець обґрунтовує три позиції педагога у взаєминах з дітьми: авторитарна («роби, як я»); співробітництва («давай зробимо

разом»); партнерства («давай поміркуємо, як нам зробити»). Гуманний вихователь має орієнтувати дитину на себе саму, власне Я, усвідомлення своїх чеснот, виявлення здатностей прислухатися до своїх переживань та розуміти почуття іншої людини. Він спрямовує дитину на самовизначення, об'єктивне оцінювання власних та чужих дій. Відповідальність за впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії покладена на дорослих (батьків та педагогів). Від них залежить супровід такої взаємодії, забезпечення спілкування, яке активізує дитину і дає змогу педагогу відстежувати її успіхи, а також своєчасно вносити корективи в освітній процес [7, с. 36].

Отже, вважаємо, що одним з найважливіших питань гуманізації освітнього процесу є забезпечення педагогом входження дітей дошкільного віку в соціумом, де кожна дитина за допомогою дорослого, буде мати можливість адаптуватися, вільно діяти, розвиватися, навчатися. Внаслідок цього головні функції освітнього процесу, це діяльність педагога в ньому, партнерські відносини педагога з дітьми, які будуть спрямовані на гуманізацію простору дитинства у сучасному закладі дошкільної освіти.

Ми погоджуємося з науковцем В. Зарицькою, яка наголошує на тому, що: «гуманізація й демократизація педагогічних відносин зорієнтовані на визнання пріоритетності й унікальності кожної особистості; вирівнювання учня й педагога в правах, організацію навчального процесу на засадах суб'єкт-суб'єктних стосунків, взаємоповаги між учителем і учнем; забезпечення прав учня на вільний вибір, на помилку, на власну точку зору» [2, с. 270]. Науковець стверджує, що саме реалізація основних положень гуманізації освіти, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах між учасниками навчально-виховного процесу, забезпечує розвиток особистості дитини, як носія загальнолюдських цінностей, творця майбутнього суспільства та є запорукою вивіщення якості, авторитетності й конкурентоспроможності національної освіти [2, с. 272].

Гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі є значним прикладом реалізації цих принципів у освітньому процесі з дітьми, та полягає у створенні особистісно-орієнтованого педагогічного середовища дитини і притаманні йому тенденції розвитку, особливості, пріоритети, тобто безпосередньою практичною основою.

Присутність свободи дій у дітей в освітньому процесі, на думку М. Романенка, найбільше відповідає гуманізації, а саме: «діти відчують себе вільними тоді, коли самостійно приймають ті чи інші

рішення. І будь-яка сфера шкільного життя, включаючи і навчально-виховний процес, має ґрунтуватися на усвідомленому і вільному виборі учнів – тоді освітня діяльність буде сприйматися ними як зміст власного життя. Стає зрозуміло, наскільки вагомою в цьому процесі є роль педагогів. Кристалізація думки дитини щодо того чи іншого аспекту свого життя в школі практично неможлива без тактовного впливу вчителя чи вихователя. Подібний вплив вимагає хороших знань дитячої психології, гуманно-центричної системи цінностей самого педагога» [10].

Таким чином завдання педагога, організовуючи освітній процес в сучасному закладі дошкільної освіти, спрямовувати дітей дошкільного віку на самостійну пізнавальну діяльність, розвивати вміння самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці. Задля цього важливим є забезпечення освітнього процесу інноваційними, психолого-педагогічними методиками, які забезпечуватимуть гуманізацію сучасного освітнього процесу і сприятимуть «гуманному ставленню до дитини, збереженню самоцінності дошкільного дитинства, визначенню особливостей та вимог до рівня розвиненості, освіченості та вихованості дитини дошкільного віку, забезпеченню наступності між дошкільною та початковою освітою» [2].

Список використаних джерел:

1. Алексеєнко Т. Ф. Сходинки гуманних взаємин батьків і дітей. *Дитячий садок*. 2002. № 24. С. 3–24.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
3. Бех І. Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості. *Рідна школа*. 1995. № 9. С. 23–25.
4. Вишневський О. Дитиноцентризм і системно-ціннісний підхід до змісту виховання. *Рідна школа*. 2002. № 5. С. 37–40.
5. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей: Всемирная встреча на высшем уровне в интересах детей состоялась в Организации Объединенных Наций в г. Нью-Йорке, 30 сентября 1990 г. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_075
6. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
7. Козлюк О. А. Формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: Наукові записки РДГУ. Вип. 27. Рівне: РДГУ, 2003. С. 34–37.

8. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). Київ: Освіта, 1998. 255 с.
9. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку: монографія. Рівне : РДГУ, 2006. 352 с.
10. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: наукова монографія. Дніпропетровськ: Промінь, 2001. 160 с. URL: <http://www.tnu.in.ua/study/refs/d6/file10221.html>

References:

1. Alekseenko, T. F. (2002). Steps of humane relations of parents and children. *Dytiachyi sadok*, 24, 3–24 [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (1995). Humanism in the education of the growing individual. *Ridna shkola*, 9, 23–25 [in Ukrainian].
3. Bogush, A. M. (2012). *Basic component of preschool education: approved by the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Presidium of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine / scientific supervisor: Bogush A. M.* Kyiv: Publishing House. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> [in Ukrainian].
4. Kononko, O. L. (1998). Socio-emotional development of personality (in preschool childhood). Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
5. Kozliuk, O. A. (2009). Formation of humanistic orientation of communication of children of senior preschool age. Update the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions. *Naukovi zapysky RDHU*, 27, 34–37 [in Ukrainian].
6. Order of the ministry of education and science of Ukraine № 896 (1993, November 3). *About State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI Century")* URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> [in Ukrainian].
7. Ponimanska, T. I. (2006). Theoretical and methodological principles of humanistic education of preschool children. Rivne: RDHU [in Ukrainian].
8. Romanenko, M. I. (2001). Humanization of education: conceptual problems and practical experience. Dnipropetrovsk: Promin URL: <http://www.tnu.in.ua/study/refs/d6/file10221.html> [in Ukrainian].
9. Vyshnevskiy, O. (2002). Child-centeredness and system-value approach to the content of education. *Ridna shkola*, 5, 37–40 [in Ukrainian].
10. World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children. (1990, September 30). *Proceedings of the International meeting in the interests of children.* United Nations: New York. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_075 [in Russian].

Кузнєцова Оксана,
*викладач логопедії Бериславського фахового
педагогічного коледжу імені В. Ф. Бенковського
Херсонського державного університету,
аспірантка кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Kuznietsova Oksana,
*teacher of speech therapy Beryslav Applied Pedagogical
College named after V. F. Benkovsky
Kherson State University
Postgraduate student of the Department of Pedagogy and
Educational Management,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ВПЛИВ КУЛЬТУРИ МОВИ ВИХОВАТЕЛЯ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S LANGUAGE CULTURE ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article reveals the role of speech competence of a speech therapy educator as an integral part of pedagogical art in the formation of speech and communication culture in children-speech therapists, outlines the requirements for speech culture of a teacher in a preschool institution of compensatory type, identifies features of speech interaction. speech therapists and their parents.

Keywords: speech culture, communication, speech competence, educator of speech therapy groups, speech defects, speech therapists, speech therapy groups, preschool institutions of compensatory type.

На сучасному етапі розвитку суспільства окреслюються нові завдання виховання дітей дошкільного віку. Особливо велике значення надається проблемі виховання культури спілкування дітей мовленнєвими порушеннями. Провідну роль при цьому відіграє формування комунікативних функцій мови, як центральної ланки розвитку дитини [1, с. 407].

Мовленнєва компетентність педагога є надзвичайно важливим елементом процесу формування у дітей-логопатів культури мовлення та спілкування. Саме від ступеня оволодіння мистецтва слова

залежить те, чи зможе досягнути вихователь уваги дітей, співпраці з ними, розвитку сприйняття всього нового [2, с. 42].

Значний внесок у вивчення питань культури спілкування педагога зробили М. Баженов А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Острогорський, К. Ушинський.

В. Сухомлинський розробив своєрідний кодекс мовлення педагога. Він вважав, що слово не повинно бути непристойним, фальшивим, нещирим.

К. Ушинський наголошував, що у процесі розвитку дитячого мовлення дитина через особливу наслідуваність оволодіває мовленням дорослих. Науковцем було зазначено, що перевиховання вже існуючої неправильної навички у дитини потребує багато часу та терпіння з боку вихователя. Неправильна навичка може бути ліквідована в результаті зміни умов, що сприяли її появі, або заміні на іншу протилежну навичку.

Вивченню мовленнєвих аспектів, пов'язаних з проблемою мовленнєвої майстерності педагога присвятили свої праці Е. Адамович, В. Аксенов, О. Руднева, Р. Черкашин [3, с. 115].

Педагоги-практики виділяють такі професійні характеристики мовлення педагога, пристосованого для розв'язання специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні:

- це діяльність спеціально організовується вихователем, він керує нею незалежно від умов педагогічного спілкування;
- кінцевим результатом цієї діяльності є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з вихованням дошкільнят;
- добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань, взаємодії вихователя з дітьми-логопатами;
- мовленнєва діяльність педагога в реальній ситуації спілкування базується на відтворенні (рефлексії) стану, поведінки, реакції дітей, вона регулюється змістом зворотної інформації, яку отримує вихователь;
- мовлення вихователя є предметом педагогічного аналізу і самоаналізу, постійного самовдосконалення [3, с. 112].

Вихователі логопедичних груп у закладах дошкільної освіти компенсуючого типу для дітей з мовленнєвими порушеннями – зразок культури спілкування для дошкільників. Вихователь – це педагог, з яким найбільше часу проводить дитина-логопат. Від мовленнєвої підготовки педагога, вправності ефективного застосування набутих мовленнєвими вміннями у освітньому процесі, від рівня володіння майстерністю слова значною мірою

залежить виконання завдань, які стоять перед вихователем логопедичної групи, насамперед виховання особистості як соціального об'єкта.

Культура мовлення вихователя передбачає взаємно зумовлені моменти: дотримання орфоепічних, орфографічних, лексичних і граматичних норм, прийнятих у літературній мові, наголошування слів та уміння найповніше і найточніше висловлювати свої думки, добираючи відповідні певному стилю мовлення лексичні та синтаксичні засоби [3, с. 113].

Володінню мовленням як засобом професійної діяльності необхідно вчитися, оскільки воно для вихователя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоствердження його особистості.

Вихователь логопедичної групи повинен чітко не тільки виголошувати думку, але й промовляти кожен звук губами (мають чітко рухатись під час розмови постійно) і язиком. Педагог має знати закономірності використання дихання: говорити потрібно, видихаючи струмінь повітря, а вдихати його – під час непомітних для слухача пауз, логічних зупинок.

Тихий, спокійний голос при розмові, впевнене звучання його під час пояснення теоретичного матеріалу – показник рівня особистісної культури педагога і культури мовлення зокрема. Силу голосу визначає не крик, не гучне виголошування фрази, а внутрішнє емоційне наповнення. У голосі вихователя повинні звучати впевненість, мажорність. Це робить його мовлення переконливим, сприяє виникненню позитивних емоцій у дітей. Педагог закладу дошкільної освіти компенсуючого типу має володіти умінням змінювати тональність свого голосу залежно від розв'язуваних освітніх завдань та цілей комунікації [3, с. 116].

Вихователь логопедичної групи повинен знати артикуляційні, тембральні, тональні особливості своєї вимови, уміти обирати найприємніше звучання голосу відповідно до конкретних умов, а визначаючи динаміку, темп, тембр, не забувати про чітку вимову звуків, складів, фраз.

Педагог має володіти правильним, чистим мовленням, різноманітними словесними формулами, складними словосполученнями, умінням конструювати власні висловлювання, послуговуватися правилами мовленнєвої поведінки у типових ситуаціях спілкування.

Діти-логопати, слухаючи вихователя, поступово засвоюють почуте. Але спонтанно це не може відбуватись. Дітей з мовленнєвими порушеннями треба спеціально вчити користуватися поданим мовленнєвим зразком. Тому на заняттях і у повсякденному житті вихователю логопедичної групи слід застосовувати такі спеціальні словесні прийоми, як демонстрація мовленнєвого зразка, багаторазове повторення мовленнєвого матеріалу, коментуюче мовлення. Педагогам необхідно забезпечувати тісний зв'язок між словом і реальним предметом, дією, ознакою, повторюючи певні лексичні та граматичні одиниці. Завдяки цьому діти з вадами мовлення краще сприймають і розуміють мовлення, поповнюють свій активний та пасивний словник. Також це запобігає виникненню аграматизмів, попереджує виникнення заїканню у дітей.

Який би настрій не був у вихователя, до дітей він мусить увійти вільним від негативних емоцій, зі світлим і доброзичливим поглядом, налаштованим на дітей. Загравання з дітьми, як і менторський тон, недопустимі.

Процес мовлення віддзеркалює духовний і фізичний стан людини, тому правильно обране і використане слово може відразу привернути увагу дитини, викликати необхідну його реакцію [3, с. 114].

Мовленнєва взаємодія вихователя логопедичної групи з дітьми-логопатами має вибудовуватися на засадах рівноправності, взаємоповаги, моральності партнерів, супроводжуватися вживанням у мовленні необхідних формул етикету. Не менш важливою особливістю є її адекватний тон (спокійний, нейтральний) і вмотивований темп мовлення, уникнення різких оцінних суджень, іронічних зауважень, уїдливих натяків та інших негативних мовленнєвих проявів на адресу співрозмовника. Його слово може вселити дитині віру в себе, насадити її силами, надихнути на добрі справи, а може принизити, відгородити від людей.

Для покращення взаєморозуміння з дітьми і їхніми батьками, він повинен уникати скептичних висловів, нестриманості, недовіри чи сумніву в позитивних якостях дітей, навіть якщо вони порушують дисципліну. Вихователь є однією із знакових, авторитетних фігур для батьків і їхніх дітей, його оцінки, прогностичні судження мають для них неабияке значення. Тому його слова повинні містити в собі і бачення позитивних якостей дитини, і оптимістичний сценарій її майбутнього. При цьому доречно мати на увазі, що неврози, психічні травми, моральна втома і виснаженість дитини є результатом

неосвіченості і низької етичної, мовленнєвої культури вихователя [4, с. 99].

Досить типовими явищами у нашому суспільстві є порушення літературних норм української мови, невисока культура мовлення. Найчастіше зустрічається спотворена вимова звуків у дорослих людей, яка вважається дефектною, неправильною. При такій вимові звук спотворюється і вимовляється за нормами інших мов або ж звучить зовсім незрозумілий звук.

Отже, мовленнєва компетентність є невід'ємною частиною педагогічного мистецтва вихователя логопедичних груп, оскільки саме з допомогою слова він впливає на свідомість, світогляд дошкільнят. Необхідно, щоб мовлення вихователя відповідало нормам літературної вимови, літературного розмовного мовлення і стосовно звукового боку, і стосовно багатства словника, точності слововживання, граматичної правильності, зв'язності. Боротьба за високу культуру мовлення повинна бути одним з важливих завдань педагога.

Список використаних джерел

1. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2018. 856 с.
2. Луценко, І. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись: Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. Київ : Світич, 2018. 92 с.
3. Шеремет М. К. Логопедія (корекційна робота при дислалії) : навчальний посібник. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2012. 160 с.
4. Радіна, К. К. Метод бесіди у виховно-освітньої роботи з дітьми старшої групи дитячого садка. Хрестоматія по теорії й методиці розвитку мови дітей дошкільного віку М.: Академія, 2011. С. 98-100.

References:

1. Lohopediia : pidruchnyk / za red. M. K. Sheremet. (2018) Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
2. Lutsenko, I. (2018). Dytyna i doroslyi: vchymos spilkuvatys: Hotuiemosia do movlennievoho spilkuvannia z doshkilnykamy. Kyiv : Svitych [in Ukrainian].
3. Sheremet M. K. (2012). Lohopediia (korektsiina robota pry dyslalii) : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
4. Radina, K. K. (2011). Metod besidy u vykhovno-osvitnoi roboty z ditmy starshoi hrupy dytiachoho sadka. Khrestomatiia po teorii y metodytsi rozvytku movy ditei doshkilnoho viku M.: Akademiia [in Ukrainian].

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

Kudla Mariia,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor at
the Department of Pedagogy and Educational Management,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ОСОБЛИВОСТІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОДНІЄЇ ІЗ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FEATURES OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE AS ONE OF THE KEY COMPETENCIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article considers the features of self-educational competence, clarifies the essence of the concept of «self-educational competence» as a necessary component of professional activity and manifests itself as an integrated characteristic of personality, including knowledge, skills, methods and experience of self-education, as well as personal qualities and readiness to implement this type of activity aimed at achieving personal, professional, social self-realization.

Keywords: Self-educational competence, self-education, self-development, professional activity.

Вступ України до процесу єдиного освітнього Болонського простору поставили перед сучасною вищою школою нові завдання, пов'язані з формуванням у майбутнього фахівця готовності вирішувати конкретні професійні завдання, планувати, ефективно реалізовувати свою професійну діяльність і бути відповідальним за її результати, що, у свою чергу, неможливо без формування самоосвітньої компетентності.

Слід зазначити, що у сучасному суспільстві безперервна самоосвіта стає однією з головних умов прогресу людського суспільства, світу в цілому і, звичайно, умовою життєвого успіху окремо взятої особистості. Особливого значення набуває самоосвіта в контексті навчання протягом життя, за якої основним суб'єктом планування, організації, регулювання і здійснення освіти може виступати тільки сама людина, а процес освіти переростає в процес

самоосвіти.

Таким чином, серед ключових компетентностей, однією з основних є компетентність саморозвитку та самоосвіти тобто самоосвітня компетентність, яка органічно інтегрує у власному розвитку формування всіх інших компетентностей, виступаючи не тільки ціллю, але й способом позитивного розвитку особистості в процесі освіти.

Серед відомих науковців вивченню самоосвіти та самоосвітньої компетентності приділяли увагу такі вчені: А. Авдєєв, В. Беспалько, Н. Бухлова, А. Брушлинський, І. Зарубінська, М. Князева, І. Мернер, Г. Кулагіна, А. Панфілова, О. Пометун, С. Сисоєва та ін.

Зокрема, науковець Н. Бухлова пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само»:

- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- самовизначення – це здатність обирати своє місце та роль в суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;
- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самоорганізація – здатність відшуковувати джерела знань, відповідні своїм можливостям види самоосвіти, вміння планувати та організовувати своє робоче місце та діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки у власній роботі;
- самореалізація – здатність особистості до реалізації своїх можливостей [1, с. 4].

Ефективно здійснювати і розвивати самоосвітню компетентність може фахівець, який володіє сукупністю способів і прийомів роботи з інформаційними джерелами та вміє їх реалізувати безпосередньо в самоосвітній діяльності. Не даремно показником творчої самостійності фахівця часто називають його здатність ставити перед собою цілі, знаходити способи і засоби для їх досягнення шляхом організації продуктивної самоосвітньої діяльності: самоосвіти, самовиховання і самоактуалізації [3, с. 8].

Вище зазначене переконує, що вдала організація самоосвітньої діяльності залежить від багатьох факторів, зокрема: від мотивів самоосвіти, об'єктивної і суб'єктивної значущості навчального матеріалу, рівня теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, ступеня оволодіння ними уміннями здійснювати самоосвітню роботу, індивідуальних задатків особистості та ін.

Аналізуючи наукові підходи учених до характеристики особливостей самоосвітньої діяльності, виокремлюємо такі змістові складові цієї ключової компетентності:

- уміння навчально-пізнавальної діяльності (загально-навчальні уміння), універсальні здібності самостійного отримання, здобування та використання знань, умінь, навичок;
 - уміння розв'язувати різноманітні проблеми на основі самостійно отриманих знань;
 - організація власних прийомів самонавчання;
 - відповідальність за організацію власної самоосвіти;
 - постійний самоаналіз та самоконтроль за самоосвітньою діяльністю;
 - уміння співпрацювати з оточуючими людьми на основі діалогу, здобувати знання шляхом колективної діяльності, прийняття рішення на основі співробітництва, толерантне ставлення до опозиційної точки зору;
 - уміння планувати власну діяльність (ставити мету, визначати завдання та терміни роботи);
 - вміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням власних потреб і потреб суспільства;
 - розуміння власних потреб на підставі самоаналізу, самопізнання сильних та слабких сторін своєї діяльності;
 - потреба в саморозвитку;
 - уміння вибудовувати персональну життєву стратегію та ін.
- [3, с. 12–14].

Отже, самоосвітня компетентність є необхідною складовою професійної компетентності та виявляється як інтегрована характеристика особистості, що включає знання, уміння, способи і досвід самоосвіти, а також особисті якості, що виявляються в потребі, здатності та готовності до реалізації даного виду діяльності, спрямованої на досягнення особистої, професійної, соціальної самореалізації людини.

Список використаних джерел:

1. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2008. № 1. С. 4.
2. Воропай Н. Сутність поняття «самоосвітня компетентність» та рівні її сформованості у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2011. Вип. 58, ч. 1. С. 216–221.

3. Мося І. А., Каленський А. А. Розвиток самоосвітньої компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти. Методичні рекомендації. К.: Інститут ПТО НАПН України, 2019. 109 с.

4. Самарук Н. Самоосвітня компетентність – складова професійної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки*. 2019. № 4 (19). С. 362–376. URL:

<http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/9316/1/Стаття%20в%20журналі.pdf> (дата звернення: 15.05.2021).

References:

1. Bukhlova, N. V. (2008). Sutnisnyi zmist poniattia «Samoosvitnia kompetentnist». *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny – Scientific treasury of education of Donetsk region*, 1, 4 [in Ukrainian].

2. Voropai, N. (2011). Sutnist poniattia «samoosvitnia kompetentnist» ta rivni yii sformovanosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 58, 1, 216–221 [in Ukrainian].

3. Mosia, I. A., Kalenskyi, A. A. (2019). Rozvytok samoosvitnoi kompetentnosti studentiv zakladiv fakhovoi peredvysshchoi osvity. K.: Instytut PTO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

4. Samaruk, N. (2019). Samoosvitnia kompetentnist – skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv. *Pedahohichni nauky Pedagogical sciences*, 4 (19), 362–376. URL:

<http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/9316/1/Stattia%20v%20zhurnali.pdf> [in Ukrainian].

Кучеренко Ірина,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри практичного мовознавства
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Kucherenko Iryna,
*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Practical Linguistics,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

IMPLEMENTATION OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. The article deals with the views of modern scientists to the definition and interpretation of technology for the development of critical thinking. The technology of critical thinking as an integral system forms the speech competence of the individual, the ability and skills of working with information in the process of reproductive and productive activity through reading and writing. The peculiarity of technology consists in perception, comprehension, and interpretation of linguistic means – texts-concepts – carriers of ethno-cultural and socio-cultural information.

Keywords: critical thinking, development technology of critical thinking, lingvodidactic model lesson in the aspect of development of critical thinking.

Сучасною педагогічною системою, що забезпечує не тільки формування комунікативної компетентності учня як предметної, а і розвиток ключових компетентностей мовної особистості школяра, його особистісних якостей та природних задатків, є освітня технологія розвитку критичного мислення.

Педагогічна новація «технологія критичного мислення» виникла як модель інтерактивного навчання у США у ХХ ст., активно апробовувалася провідними зарубіжними і вітчизняними вченими, серед яких варто назвати таких дослідників, як: Л. Виготський, Дж. Дьюї, М. Кларін, Г. Костюк, А. Кроуфорд, І. Лернер, М. Махмутов, К. Мередіт, Р. Пауль, М. Пентилюк, О. Пометун та ін.).

Критичне мислення – це когнітивна (пізнавальна) діяльність, антипод шаблонному, догматичному, усталеному, однаковому для

всіх типу мислення. Р. Паул досить вдало формулює концепт поняття критичного мислення – це рефлексійне мислення, тобто мислення, яке перевіряє, аналізує само себе, де знання є відправною точкою для використання когнітивних технік та стратегій, що приводить до імовірнісної оцінки та логічного висновку, яким суб'єкт керується під час прийняття рішень [4, с. 17]. З огляду на це, стверджуємо, що критично мислити – значить порівняльно, оцінно, самотійно і творчо. Особистість, яка критично мислить, прагне самотійно прийняти рішення, переконано аргументувати, обґрунтовано довести, що прийняте рішення є правильнішим, логічнішим, раціональнішим.

У дидактиці й лінгводидактиці технологія критичного мислення трактується це цілісна система, що формує навички роботи з інформацією у процесі репродуктивної та продуктивної діяльності через читання і письмо. Суть технології критичного мислення, на думку сучасної дослідниці Д. Халперн, – це «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату. Відрізняється зваженістю, логічністю і цілеспрямованістю [3]».

У нашому розумінні критичне мислення – це особливий вид інтелектуальної діяльності мовної особистості, що характеризується високим рівнем сприйняття, осмислення, розуміння, об'єктивності підходу до певного інформаційного поля з метою створення власного інформаційного змісту, власного тексту. У нашому розумінні критичне мислення – комплекс якостей та вмінь учнів, що зумовлюють високий рівень їхньої дослідницької культури, активного самотійного аналітичного мислення, критичної репродуктивної мовленнєвої діяльності, сфокусованої на здійснення продуктивної діяльності.

Технологія розвитку критичного мислення сприймається нами як практичне застосування наукового підходу до нетривіального розв'язання проблем в освітньому просторі: у процесі навчання – вирішення у процесі навчання мовленнєвих, мовних, комунікативних спрямованих; у рамках конкретного уроку навчально значущих, а в майбутньому – життєво необхідних [2]. В основі такого навчання є інформація (текст) та вироблення вміння розмірковувати над нею, висунення гіпотез, перевірка їх достовірності, розгляд альтернативних думок, доведення й обґрунтування. Критичне мислення як складний психологічний процес на уроці мови починається з ознайомлення з інформацією (мовленнєвою, мовною, комунікативною, соціокультурною), здійснюється через її вивчення,

аналіз, синтез, а закінчується правильним рішенням – науково достовірним (теоретично), нормативно відповідно реалізованим (мовленнєво), доречним (комунікативно). У технології розвитку критичного мислення синтезовано ідеї технологій розвивального, проблемного навчання, колективних і групових способів навчання. Ця універсальна надпредметна технологія спирається на ключові положення теорії когнітивної діяльності (когнітивної лінгвістики, когнітивної педагогіки, когнітивної психології) й критичного мислення, а саме створення проблемних ситуацій; ознайомлення учнів з принципами, стратегіями й етапами критичного мислення; впровадження ситуації вибору; використання диференційованих завдань; діалогічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію; право на помилку, неправильну гіпотезу; передбачення гіпотез учнів, їх рефлексія та корекція.

Технологія критичного мислення, безперечно, спрямована на розвиток мовної особистості, освіченої, комунікабельної, креативної. Розроблення освітньої технології критичного мислення зумовлено тенденціями розвитку суспільства і вимогами державних документів. Сучасна технологія критичного мислення відображає сутність і співзвучність позицій концепції когнітивної методики навчання української мови в середній школі (М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна), під якою розуміють «сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня [1, с. 71]». Пізнавальна діяльність є однією з провідних у процесі вивчення української мови на уроці.

Узагальнюючи дослідження вчених, визначимо концептуальні основи сучасного уроку української мови в контексті технології розвитку критичного мислення:

1. Утвердження життєвої необхідності, теоретичної значущості, практичного використання знань, умінь та навичок – прерогатива розвитку компетентності учнів (як ключової, так і предметної – комунікативної).

2. Проектування уроку від учня, з урахуванням його мисленнєво активної ініціативи, критичної точки зору, власної позиції.

3. Взаємодія учня й змістової інформації (тексту) у вигляді репродуктивної і продуктивної мовленнєвої діяльності.

4. Спонування учнів у процесі учіння здійснювати активну аналітичну роботу в алгоритмі:

- критичне осмислення інформації, її перевірка, усунення «шумів»;
- відбір потрібної, важливої, необхідної змістової інформації (репродуктивна діяльність, привласнення інформації);
- створення власного висловлювання (продуктивна мовленнєва діяльність).

5. Діалогічна активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія на уроці.

6. Цілісність і тривалість процесу розвитку критичного мислення кожної особистості (мотивованого, цілевизначеного, рефлексійного) впродовж навчального заняття, з уроку в урок, з року в рік.

В основі навчання української мови з імплементацією технології критичного мислення є змістова інформація та вироблення вміння розмірковувати над її сутністю, висунення гіпотез та припущень, перевірка їх достовірності, розгляд альтернативних думок, доведення й обґрунтування, формулювання висновків, продовження інформаційного наповнення порушеної проблематики. Критичне мислення на уроці мови починається з ознайомлення з інформацією, здійснюється через її вивчення, аналіз, синтез, а закінчується власним висловлюванням – науково достовірним (теоретично), нормативно реалізованим (мовленнєво), доречним (комунікативно).

Проектування і реалізація уроку в аспекті технології розвитку критичного мислення передбачає впровадження сучасного лінгводидактичного інструментарію, стрижнем якого, безсумнівно, виступають активні форми, методи і прийоми.

Робота з текстом, змістовою інформацією здійснюється за допомогою когнітивно-розвивальних вправ, серед яких виділяємо види:

- аналітичні вправи – містять аналіз інформаційного текстового матеріалу (мовленнєвий, мовний, комунікативний, соціокультурний);
- комунікативні – стимулюють учнів до активної комунікативної діяльності, передбачають розвиток творчих мовленнєвих здібностей;
- асоціативні – спонукають учнів до виявлення емоційного ставлення до тексту й змістової інформації;

- дослідницькі – передбачають залучення учнів до творчої діяльності через пізнавальний пошук, дослідження, розв’язання проблемної ситуації.

Упровадження технології критичного мислення – це сучасний процес оволодіння знаннями і вироблення вмінь, адже вимагає від вчителя ґрунтовної підготовки, тривалого проектування, вмілої реалізації, а від учня стійкої мотивації й активної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
2. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: монографія. Умань. 2014. 410 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб: Издательство «Питер», 2000. 356 с.
4. Paul R., Elder L. *Critical thinking: Tools for Taking Charge of your Learning and your Life*. Prentice Hall, 2001. 428 p.

References:

1. Pentyliuk, M., Horoshkina, O., Nikitina, A. (2004). *Kontsepsiia kohnityvnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy*. *Dyvoslovo*, 8, 5–9 [in Ukrainian].
2. Kucherenko, I. (2014). *Teoretychni i metodychni zasady suchasnoho uroku ukrainskoi movy v osnovnii shkoli*. Uman [in Ukrainian].
3. Khalpern, D. (2000). *Psykhohohyia krytycheskoho myshlenyia*. SPb: Yzdatelstvo «Pyter» [in Russian].
4. Paul, R., Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for Taking Charge of your Learning and your Life*. Prentice Hall.

Кушнір Валентина,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Kushnir Valentyna,
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

MANAGEMENT ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATION: THEORETICAL ASPECT

Abstract. The abstracts cover the problem of management in preschool education. The definition of types of activity and functions of the head is given, the attention is focused on certain pedagogical technologies.

Keywords: Scientific literature, management, management, coordination and control, preschool education.

У науковій літературі про управління поряд із традиційними термінами «управління», «управлінець» широко використовуються англійські терміни, що описують управлінську діяльність, а саме: «менеджмент», «менеджер» (М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі, В. Зигерт, Л. Ланг, М. Вудкок, Д. Френсіс та ін.). Прослідковується певна ідентичність понять «управління» і «менеджмент», правомірність їх рівнозначного використання.

Аналіз наукової категорії менеджмент дозволяє констатувати наявність в його визначенні та обґрунтуванні «людського фактора». Зокрема, за визначенням М. Вудкок і Д. Френсіса, менеджмент – це одна з найскладніших галузей людської діяльності, де наявні персоніфіковані стосунки людей, об'єднаних трудовим процесом.

Великий німецький соціолог М. Вебер зазначав, що після зародження та розвитку капіталізму функції управлінця змінювалися. У період первісного нагромадження успіх підприємця залежав від розмірів капіталу, який він вкладав у справу, наявності кваліфікованих кадрів і головне – сучасної техніки і технології. Вони на 80 % визначали успіх бізнесу. Надалі успіх справи все сильніше залежав від уміння підприємця лавірувати на ринку, вигідно збувати

продукцію, знати маркетинг, обходити конкурентів, знаходити вигідних постачальників і клієнтів. Тобто, успіх визначався умінням хитрувати, лавірувати в лабіринті невидимих факторів, що включають в себе психологію споживачів, їх установки, мотиви і переваги [2].

Отже, у процесі розвитку монополістичного капіталізму набуло значення мистецтво управління та потреба системного професійного навчання керівників.

Вважається, що менеджмент в основному є плодом американської теорії управління та відображення основного переконання сучасного західного суспільства в тому, що засоби, необхідні для життя людини, можна контролювати за допомогою постійного управління економічними процесами. Задля цього менеджмент повинен бути націлений на продуктивне використання наявних ресурсів через високу організацію роботи людей, їх ефективну взаємодію. У цьому випадку, увага управлінців повинна зосереджуватися не лише на створенні оптимальної архітектури організації, яка б сприяла раціональному розподілові праці, впорядковувала комунікаційні процеси, але і на формуванні належної культури людської співпраці, що вимагає врахування психології людей, суспільних взаємин тощо.

В. Зигерт, Л. Ланг, працюючи з поняттям менеджмент, включають в нього методи і тактику управління підприємством і організацією, самоврядування і саморегуляцію. В кінцевому підсумку вони приходять до висновку, що менеджмент – це «таке керівництво людьми і таке використання коштів, яке дозволяє виконувати поставлені завдання гуманним, економічним і раціональним шляхом. Процес управління – завжди творчий процес, який потребує постійно нових ідей, готовності до досконалості» [1, с. 68].

Французький адміністратор і підприємець Г. Файоль перший класифікував вивчення менеджменту за функціональними ознаками. Він дав визначення видів діяльності або функцій керівника: планування, організація роботи, управління, координація і контроль. Г. Файоль висунув положення про універсальність управлінських функцій, що всі перераховані їм управлінські функції властиві менеджерам, які працюють у самих різних за профілем організаціях: президент корпорації, армійський генерал, президент університету і навіть Папа Римський – всі вони планують, організують, координують, керують і контролюють, тобто виконують аналогічні функції [3, с. 12].

Враховуючи зазначене, сутність управлінської діяльності включає сукупність знань, умінь, досвіду діяльності, спрямованої на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети; аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації.

Таким чином, у рамках дослідження управлінська діяльність розглядається нами як процес системного і творчого регулювання спільної діяльності суб'єктів освіти, який проявляється в організаційній, проектувальній, прогнозувальній, координаційній і контролюючій функціях, спрямованих на розвиток ЗДО і творчу самореалізацію особистості педагога і вихованця.

Узагальнюючи, можна констатувати, що більшість дослідників у трактуванні управління як діяльності сходяться в тому, що воно:

- направлено на досягнення цілей організації, регулювання і забезпечення суспільного процесу праці, цілеспрямованих впливів на суспільну систему в цілому або на її окремі ланки;

- у функціональному плані покликане забезпечити формулювання і досягнення цілей організації, спрямованість дій групи людей, що співпрацюють до загальної мети, вплив суб'єкта управління – на його об'єкт;

- умовою успішної реалізації цього виду діяльності є усвідомлене використання об'єктивних законів природи і суспільства, а також законів управління.

Список використаних джерел:

1. Зигерт В., Ланг Л. Руководит без конфликтов. Москва, 1990.
2. Кравченко А. И. История менеджмента: Учебное пособие для студентов вузов. Москва. Академический Проект, 2000. 352 с. URL: <http://www.pseudology.org/Reklama/MenedgementHistory.pdf>.
3. Файоль А., Эмерсон Г., Тэйлор Ф., Форд Г. Управление – это наука и искусство. Москва. 1992.

References:

1. Zyhert, V., Lanh, L. (1990). Rukovodyt bez konflyktov. Moskva [in Russian].
2. Kravchenko, A. Y. (2000). Ystoryia menedzhmenta: Uchebnoe posobyе dlia studentov vuzov. Moskva: Akademycheskyi Proekt. URL: <http://www.pseudology.org/Reklama/MenedgementHistory.pdf> [in Russian].
3. Faiol, A., Emerson, H., Tэйlor, F., Ford, H. (1992). Upravlenye – eto nauka y yskusstvo. Moskva [in Russian].

Лівандовська Інна,
викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини Україна

Livandovska Inna,
Lecturer in the Department of Psychology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine

СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ-СИРИТ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ

FORMATION OF GENDER IDENTITY OF ORPHAN CHILDREN IN THE CONDITIONS OF A FAMILY-TYPE ORPHANAGE

Abstract. Gender is seen primarily as a modeled society and support for social institutions of a dynamic system of values, norms and characteristics of male and female behavior, lifestyle and ways of thinking, roles and relationships of women and men acquired by them as individuals in the socialization process. The nature and peculiarities of the process of gender identification require further human life. Special attention is needed for children who have lost their families and are brought up in family-type orphanages. The article is devoted to these actual phenomena.

Keywords: gender identity, adolescents, deprivation, socialization, social conditions.

Останнім часом у всіх сферах життєдіяльності людини зростає актуальність питань, пов'язаних із гендерним компонентом становлення та життєдіяльності особистості.

«Гендер» розглядається передусім як змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами динамічна система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації. Даний феномен насамперед, визначається соціальними, політичними, економічними і культурними контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їхньої статі [3].

Поняття гендеру розглядається як складний соціокультурний та динамічний процес у суспільстві. Це поняття розкриває соціально-рольовий статус особистості, який визначає соціальні можливості в освіті, професійній діяльності, доступі до влади, сексуальності, а також сімейні ролі та репродуктивну поведінку [4]. Наразі у

відносинах між чоловіком та жінкою у сучасному суспільстві неабиякий вплив має соціальна стать – гендер.

Відомо, що кожен індивід народжується в об'єктивній соціальній структурі, в рамках якої він зустрічає значущих суб'єктів, відповідальних за його соціалізацію. Ці значимі суб'єкти накладають на нього свій відбиток, саме вони визначають для дитини об'єктивну реальність. Дитина знаходиться не тільки в об'єктивній соціальній структурі, але й в об'єктивному соціальному світі. Значимі люди (мати, інші члени сім'ї або вихователь), які виступають посередниками між дитиною і оточуючим світом, модифікують процес соціалізації, через вибір тих чи інших аспектів цього світу, залежно від того місця, яке вони займають в соціальній структурі, і від своїх індивідуальних, біографічних характерних особливостей. При цьому важливо відзначити, що первинна соціалізація являє собою щось набагато більше, ніж просто когнітивне навчання.

Від характеру та особливостей процесу гендерної ідентифікації залежить подальший життєвий шлях людини. Особливої уваги з боку спеціалістів соціальної сфери потребують діти, які втратили свої родини, зростали в деприваційних умовах та виховуються в дитячих будинках сімейного типу.

Механізм депривації, як зазначають науковці, пов'язаний з відчуженням дитини від певних значимих відносин зі світом людей та предметним світом, і викликається недостатнім задоволенням основних психічних потреб дитини, які в свою чергу, змінюють характер розвитку дитячої особистості. Беручи до уваги вищезазначене, можна стверджувати, що психічна депривація – це певний психічний стан, що виникає в результаті таких життєвих ситуацій, коли дитині не надається можливість задовольнити її основні (життєві) потреби у повній мірі і протягом досить тривалого часу.

Зміна та порушення психологічного простору індивіда в формі розлучення з батьками, сім'єю завжди негативно відображається на фундаментальних особистісних утвореннях сироти. У дослідженнях науковців зроблено акцент на тому, що в умовах батьківської депривації у дітей фіксуються якісні відмінності в розвитку особистісного розвитку, Я-концепції (уявлення про себе, образ Я, відношення до себе, самооцінка). В наслідок чого зазвичай формується недеференційований тип гендерної ідентичності. Дітям-вихованцям дитячих будинків сімейного типу з недеференційованим

типом притаманні низькі показники як маскулинності, так і фемінності незалежно від біологічної статі [5].

Засвоєння соціальних норм і цінностей вихованця спотворюється у результаті негативного стихійного, або навмисного впливу депривованого середовища, в якому він живе, так як первинне сприйняття своєї гендерної ідентичності не залежить від індивідуального вибору, воно носить соціально-нав'язаний характер. У результаті цього дитина-сирота «випадає» з соціально прийнятних соціалізаційних відносин і тому потребує спеціальної допомоги для успішної інтеграції його у суспільство.

Результати наших досліджень підтверджують закономірність таких явищ, а також визначено наявність кризи гендерної ідентичності, що супроводжується підвищеним рівнем нестабільності самосприйняття, що обумовлює напруженість в системі міжособистісних відносин, утрудненої адаптації особистості до умов що змінюються. Отримані дані пояснюються несформованою рефлексією та кризою гендерної ідентичності при зміні або відсутності стійкого ідентифікаційного образу для наслідування.

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у детальному вивченні специфіки деприваційного впливу на процес гендерної ідентифікації вихованців дитячих будинків сімейного типу, та в пошуку «компенсуючих» механізмів та стимулів з метою розробки та реалізації програми ефективної гендерної реідентифікації та соціально-психологічної адаптації сиріт в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Аніщук Н. В. Гендерне насильство у правовому житті України. Одеса: Юридична література, 2007. 232 с.
2. Артющкіна Л. М., Полянйчко А. О. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема. Суми: СумДПУ, 2002. 268 с.
3. Кікінеджи О. М. Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва. Київ: Богдан, 2004. 174 с.
4. Основи теорії гендеру: навч. посібник. К.: «К.І.С.», 2014. 481 с.
5. Правові засади формування та розвитку гендерного середовища в Україні: за заг. ред. Н. М. Оніщенко, Н. М. Пархоменко. К. Юридична думка, 2010. 352 с.

References:

1. Anishchuk, N. V. (2007). Henderne nasylstvo u pravovomu zhytti Ukrainy. Odesa: Yurydychna literatura [in Ukrainian].
2. Artiushkina, L. M., Polianychko, A. O. (2002). Syritstvo v Ukraini yak sotsialno-pedahohichna problema. Sumy: SumDPU [in Ukrainian].

3. Kikinezhdi, O. M. (2004). Osoblyvosti hendernoi sotsializatsii deprivovanoho yunatstva. Kyiv: Bohdan [in Ukrainian].
4. Osnovy teorii henderu: navch. posibnyk (2014). K.: «K.I.S.» [in Ukrainian].
5. Pravovi zasady formuvannia ta rozvytku henderneho seredovyscha v Ukraini: za zah. red. N. M. Onishchenko, N. M. Parkhomenko (2010). K.: Yurydychna dumka [in Ukrainian].

Максимук Лариса,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедрою іноземних мов
Брестського державного
університету імені О. С. Пушкіна, Білорусь*

Левонюк Лілія,
*старший викладач кафедри іноземних мов
Брестського державного
університету імені О. С. Пушкіна, Білорусь*

Максимук Лариса,
*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков
Брестского государственного
университета имени А. С. Пушкина, Беларусь*

Левонюк Лилия,
*старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Брестского государственного
университета имени А. С. Пушкина, Беларусь*

Maksymuk Larysa,
*PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Head of Department of Foreign Languages,
Brest State A. S. Pushkin University, Belarus*

Levoniuk Liliia,
*Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Brest State A. S. Pushkin University, Belarus*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРІНЦЫПІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗОВ

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF PROFESSIONAL LINGUODIDACTICS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT NON-LINGUISTIC SPECIALTIES OF UNIVERSITIES

Abstract: The article deals with the problem of professionally oriented foreign language education of students of non-linguistic specialties. In the context of professionally oriented teaching of foreign languages, we are talking about the

formation of the future specialist's secondary linguistic personality, which is a key category of professional linguodidactics. Professional linguodidactics is of great scientific and social importance, since it provides ample opportunities for training specialists with a high level of foreign language professional communicative competence, ensuring their mobility, competitiveness and success in the modern world; determines the need for constant professional and creative development of foreign language teachers; and also creates the necessary prerequisites and conditions for conducting fundamental linguodidactic research in professionally oriented foreign language education.

Keywords: professional linguodidactics, non-linguistic specialist, foreign language professional communicative competence, secondary linguistic personality, foreign language advanced specialization, integrated learning, linguistic professional learning environment.

В результате присоединения Беларуси к мировому образовательному, экономическому, научному и культурному пространству изменились требования к специалистам различных отраслей, участникам международного сотрудничества, профессионализм которых в огромной степени зависит от уровня и качества иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста, принимающего активное участие в профессионально-деловой межкультурной коммуникации. На наш взгляд, именно учебная дисциплина «Иностранный язык», предшествующая в учебных планах дисциплинам по специальности, обладает необходимыми резервами опережающего профессионального обучения.

Важно отметить, что на сегодняшнем этапе развития высшего профессионального образования «язык из специальности все больше превращается в язык для специальности» [2, с. 7]. Следовательно, принимая во внимание необходимость формирования умений межкультурного общения, целью обучения иностранному языку специалистов неязыкового профиля становится именно профессионально-деловая составляющая межкультурной коммуникации.

Исследования в области обучения профессионально ориентированному иностранному языку датируются 60–70 годами XX века и связаны с именами английских лингвистов Свейлса (1971), Селинкера и Тримбла (1976), П. Стревенса (1969) и др. Основоположниками данного направления считаются Т. Хатчинсон и А. Уотерс (1987), которые выделили следующие основные положения обучения языку специальности: 1) определение

цели процесса профессионально ориентированного иноязычного обучения; 2) тщательный анализ потребностей обучающихся, который является основой для составления учебных программ курсов профессионально ориентированного обучения иностранному языку; 3) выделение языковых вариантов и регистров как основы для языка контекста по специальности; 4) понимание языка для специальных целей как «лимитированного» сферами и ситуациями профессионального общения, в рамках которых строится профессионально ориентированный курс обучения иностранному языку [2, с. 9].

А. И. Комарова, С. Г. Тер-Минасова, Т. Г. Добросклонская и др. понимают язык специальности как особую систему языковых средств, объединенных тематически в соответствующей узкоспециальной сфере человеческой деятельности [2, с. 12]. В то время как на основе анализа публикаций Г. А. Китайгородской, Н. Д. Гальсковой, Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, П. В. Сысоева, И. И. Халеевой и др. можно сделать вывод, что в конце XX – начале XXI веков профессионально ориентированное обучение иностранным языкам становится одним из центральных объектов педагогических исследований.

Важно отметить, что методические разработки 70–80-х годов главным образом направлены на обучение чтению и пониманию текстов по специальности, а также изучение их грамматической и лексической составляющих, тогда как в 90-ые годы, характеризующиеся расширением международных контактов в различных сферах деятельности, акценты в преподавании иностранного языка смещаются в сторону обучения профессиональной устной коммуникации. Таким образом, четко прослеживается переход от подготовки специалиста, умеющего работать с письменными источниками информации в рамках своей специальности, к подготовке выпускника, обладающего профессиональной устной коммуникативной компетентностью. В результате, возникла насущная необходимость в создании лингводидактического подхода в профессиональном образовании, теоретико-методологическими основами которого занимается профессиональная лингводидактика.

Профессиональная лингводидактика – это новая отрасль лингводидактики, занимающаяся разработкой методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку, основной целью которого является формирование иноязычной

профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Появление профессиональной лингводидактики обусловлено возникшей социальной потребностью специалистов неязыкового профиля, юристов, экономистов, менеджеров, ученых и представителей других сфер деятельности, в овладении иностранным языком как средством международного профессионального взаимодействия, обмена информацией, научными достижениями.

Многолетний практический опыт обучения иностранным языкам на неязыковых специальностях вузов показал необходимость пересмотра целей, самого содержания образования и используемых подходов и технологий в иноязычной подготовке специалистов, а также теоретической систематизации накопленных знаний применения иностранных языков в профессиональной сфере. По нашему мнению, именно профессиональная лингводидактика призвана решить поставленные задачи.

Важно заметить, что основной категорией лингводидактики является понятие вторичной языковой личности, предложенное И. И. Халеевой. Раньше основой методики обучения иностранному языку считался «образ» языка, затем акценты сместились в сторону формирования навыков речевой деятельности, и только в последние десятилетия объектом внимания стала вторичная языковая личность будущего специалиста [6, с. 72]. Данный факт также подтверждается научными трудами Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез и др. [1].

В контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку речь идет о формировании вторичной языковой личности будущего специалиста, которая, как указывалось раньше, является ключевой категорией профессиональной лингводидактики.

Языковая личность специалиста неязыкового профиля – ни что иное, как способность осуществлять профессиональное общение на иностранном языке в устной и письменной форме, самостоятельно расширять свои профессиональные знания путем поиска необходимой информации на иностранном языке и общения с носителями изучаемого языка.

Как любая научная дисциплина лингводидактика имеет свой объект и предмет исследования, закономерности, категории и принципы.

Объектом профессиональной лингводидактики является процесс непрерывного профессионально ориентированного обучения иностранному языку, в ходе которого формируется иноязычная

профессиональная коммуникативная компетентность будущего специалиста. Тогда как предметом профессиональной лингводидактики можно считать способы организации данного процесса.

К основополагающим общедидактическим и целевым принципам профессиональной лингводидактики, получившим новую интерпретацию, относятся: интегративный, междисциплинарный, функциональный, принципы проблемности, непрерывности, многоуровневости, преемственности, модульности, автономности, элективности, вариативности, коммуникативности и интерактивности. Тогда как вновь созданные, непосредственно лингвопрофессиональные принципы включают: принцип селективности, иноязычной профессионализации, интернационализации, международной уровневой гармонизации и иноязычной опережающей специализации.

Принцип селективности заключается в необходимости отбора тех проблем, ситуаций, методов и подходов, которые будут наиболее эффективно способствовать развитию иноязычной профессиональной компетентности личности специалиста.

Принцип международной уровневой гармонизации, актуальность которого особенно возросла в настоящий период в связи с вхождением Беларуси единое образовательное пространство и присоединением к Болонскому процессу, способствует реализации принципа интернационализации, тесно связанного с иноязычной «профилизацией» [3, с. 79].

Отличительной чертой основных категорий профессиональной лингводидактики (цель, содержание, формы, методы и подходы обучения профессионально ориентированному иностранному языку) является универсальный характер принципов, которыми они руководствуются.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку ставит перед собой целью формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, конкретизация компонентного состава которой ведет к вариативности в моделях обучения в зависимости от специальности.

Сегодня содержание обучения иностранным языкам для специальных целей реализуется в лингвопрофессиональной обучающей среде, которая включает как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты, технологии и подходы с учетом

междисциплинарной интеграции, а также параллельное использование традиционных и интерактивных методов обучения.

Применяемые формы и методы обучения профессионально ориентированному иностранному языку, такие как конкурсы переводов и написание рефератов, проекты, ролевые игры, круглые столы, научные кружки, дискуссии, написание научных статей, подготовка выступлений и презентаций на научных семинарах и конференциях по специальности и др., представляют собой различные виды заданий проблемного, творческого и исследовательского характера, направленные на моделирование профессиональной деятельности, развитие критического и профессионального мышления, навыков самооценки и рефлексии обучающихся. В данном контексте важно отметить, что обучение проводится в условиях интеграции иностранного языка и специальных дисциплин, тем самым готовя будущих специалистов свободно вступать в профессионально-деловое общение с зарубежными партнерами, учитывая лингвокультурологические особенности страны изучаемого языка.

Несомненно, что профессиональная лингводидактика обуславливает и изменения сущности и роли преподавателя иностранного языка в образовательном процессе. Современный преподаватель должен владеть умениями анализировать потребности будущих специалистов конкретного профиля, с учетом проведенного анализа создавать учебные модульные программы, а также разрабатывать учебно-методические комплексы, соответствующие конкретной специальности и модульному обучению.

На наш взгляд, профессиональная лингводидактика имеет огромное не только научное, но и социальное значение, т. к. она предоставляет широкие возможности для подготовки специалистов, владеющих высоким уровнем иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, обеспечивающим их мобильность, конкурентоспособность и успешность в современном мире; обуславливает необходимость постоянного профессионального и творческого развития преподавателей иностранного языка; а также создает необходимые предпосылки и условия для проведения фундаментальных лингводидактических исследований в профессионально ориентированном иноязычном образовании.

Сегодня отличительной особенностью иноязычной подготовки специалистов в неязыковых вузах является необходимость формировать у студентов умения решать на иностранном языке

профессиональные задачи, определяемые требованиями рынка труда, как на основе специальной профессиональной, так и иноязычной коммуникативной компетентности, а также развивать мотивационно-ориентировочную составляющую личности выпускника вуза.

С учетом современной социально-экономической ситуации в мире нам представляется возможным выделить следующие важные иноязычные коммуникативные умения и навыки в рамках профессиональной компетентности успешного специалиста: дискурсивные, включающие владение необходимыми коммуникативными стратегиями, знаниями в области специальной терминологии, а также культурологическими и лингвострановедческими знаниями; умения устного и письменного воспроизведения и порождения речи на основе самостоятельной речемыслительной деятельности в рамках социальных и профессиональных коммуникативных ситуаций; навыки чтения и перевода адаптированных и неадаптированных текстов по специальности; умение составлять деловую документацию, а также готовить доклады, презентации, научные статьи или тезисы, аннотации и т. д.; навыки восприятия и понимания профессионально значимых сообщений [4, с. 72].

Более того, с точки зрения работодателей, современный специалист должен иметь подготовку как по иностранным языкам, так и по специальным предметам, удовлетворяющую следующим основным требованиям: мотивированность к профессиональной деятельности, стремление к постоянному профессиональному росту и саморазвитию, глубокие знания в основной специальности и смежных областях, способность эффективно работать как индивидуально, так и в команде, умение давать объективную критическую оценку собственной деятельности и деятельности коллег, постоянное совершенствование и овладение новыми профессиональными и информационными технологиями, наличие сформированной иноязычной коммуникативной компетентности [4, с. 96].

Таким образом, существующие социально-экономические условия, изменения в сфере высшего профессионального образования обуславливают необходимость создания новых подходов, развивающих профессиональную лингводидактику, которая, в свою очередь, являясь теорией профессионально ориентированного обучения иностранному языку, может стать теоретической основой для нового лингводидактического подхода в профессиональном

образовании.

Список использованных источников:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. Москва: Academia, 2004. 334 с.
2. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: дис. д-ра пед. наук. Москва, 2007. 46 с.
3. Крупченко А. К. Современный уровень и перспективы развития профессиональной лингводидактики. Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. № 1 (20). С. 76–81.
4. Крупченко А. К. Начала профессиональной лингводидактики: монография. Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing, 2011. 216 с.
5. Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику: монография. Москва: МФТИ, 2005. 310 с.
6. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): монография. Москва: Высшая школа, 2003. 320 с.

References:

1. Gal'skova, N. D. (2004). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika. Moskva: Academia [in Russian].
2. Krupchenko, A. K. (2007). Stanovleniye professional'noy lingvodidaktiki kak teoretiko-metodologicheskaya problema v professional'noy obrazovanii. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
3. Krupchenko, A. K. Sovremennyy uroven' i perspektivy razvitiya professional'noy lingvodidaktiki. Vestnik FGOU VPO MGAU. 1 (20), 76–81 [in Russian].
4. Krupchenko, A. K. (2011). Nachala professional'noy lingvodidaktiki: monografiya. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing [in Russian].
5. Krupchenko, A. K. (2005). Vvedeniye v professional'nuyu lingvodidaktiku: monografiya. Moskva: MFTI [in Russian].
6. Khaleyeva, I. I. (2003). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi (podgotovka perevodchikov). Moskva: Vysshaya shkola [in Russian].

Малишевська Ірина,
доктор педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна

Malyshevskaya Iryna,
Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Special and Inclusive Education
Pavlo Tyctyna Uman State Pedagogical University, Ukraine

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

SUBSTANTIVE ASPECTS INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

***Abstract.** An inclusive educational environment is formed corporately, by a team of like-minded people. To build an inclusive educational environment, it is necessary to make it physically accessible, to provide conditions for optimal learning and social experience, to create an atmosphere of care and respect that will promote the comprehensive development of children.*

***Keywords:** content, inclusion, educational environment.*

Дослідження різних аспектів інклюзивного освітнього середовища під кутом зору інклюзії набуває сьогодні актуальності і привертає науковий інтерес завдяки його поліструктурності та міждисциплінарності. В основу аналізу поняття «інклюзивне освітнє середовище» покладено тезу Л. Виготського про те, що суб'єкт є первинним і вихідним, а середовище – це те, що має значущість для організму, виступає у якості джерела його розвитку з урахуванням специфічних для дитини властивостей і форм діяльності [1].

Дослідження освітнього середовища з позицій інклюзії дозволяє розглядати його як певну технологію інклюзивного навчання. Будь-яка технологія, спрямована на досягнення кінцевого результату, – успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, інклюзивне освітнє середовище повинно ґрунтуватися на загальних принципах інклюзії, враховувати об'єктивні й суб'єктивні чинники ефективного розвитку в межах відкритої соціально-педагогічної системи, дотримуватися поставленої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання, впроваджувати інноваційну методику і засоби для організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Функціонування інклюзивного освітнього середовища має будуватися як на загальнодидактичних принципах навчання, так і на принципах інклюзивної освіти, зокрема: цінність кожної дитини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна дитина здатна відчувати і мислити; кожна дитина має право на освіту і вибір форми навчання; особливості кожної дитини – це не перепони, а стимул до навчання, каталізатор її всебічного розвитку; єдність освітнього простору на засадах консолідації парадигм і технологій спеціальної і загальноосвітньої підтримки кожної дитини та індивідуального і диференційованого підходів; наступність і комплексність у забезпеченні матеріальними, навчально-методичними, кадровими та іншими ресурсами, необхідними для ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища; командний підхід – спільна робота державних і громадських організацій, кваліфікованих медичних і психолого-педагогічних фахівців на засадах взаємодопомоги і взаєморозуміння, забезпечуючи системність і цілісність середовища; варіативність навчально-розвиткового середовища; динамічність освітнього процесу за рахунок модульної організації навчальних програм і курикулумів; добровільність – усі учасники освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища навчаються, взаємодіють і співпрацюють один з одним добровільно; активність усіх учасників інклюзивного освітнього процесу.

Отже, в основу процесу формування інклюзивного освітнього середовища покладено загальний принцип, який виключає будь-яку дискримінацію, передбачає доступність освіти та пристосування її до різних потреб усіх дітей. Крім того, повинні створюватися особливі умови для повноцінного навчання і доступу до освіти дітям з особливими освітніми потребами. Сутність інклюзивного підходу до створення освітнього середовища полягає не у тому, щоб протиставити дві освітні системи (масову і спеціальну), а в тому, щоб зблизити їх, стерти між ними межу, використати ефективні методики кожної, збагатити загальну педагогіку досягненнями спеціальної і навпаки.

Інклюзивне освітнє середовище І. Калініченко розглядає як систему освітніх послуг, що базуються на засадах забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання [2].

Для формування інклюзивного освітнього середовища кожний освітній заклад повинен реалізовувати визначені цілі та втілити

загально визнані ідеї. У ході аналізу науково-педагогічної літератури виокремлено засадничі аспекти, зокрема: усі діти з особливими освітніми потребами повинні мати право на місце в освітньому закладі; діти відвідують заклад освіти за місцем проживання; навчання виключає будь-яку дискримінацію щодо дітей з особливими освітніми потребами; для навчання усіх дітей створюють належні умови; усі діти беруть участь у позашкільних, виховних та інших заходах, де група, клас і освітнє середовище є інклюзивними; індивідуальне навчання у колективі підтримується спільною працею медичного персоналу, психолого-педагогічних кадрів і батьків.

Очевидним є те, що навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища являє собою сучасну технологію, альтернативну класно-урочній системі навчання, яка використовує педагогіку відносин, а не вимог; пріоритетними для неї є: соціальна адаптація дитини на кожному віковому етапі розвитку; природовідповідність освітніх задач, методів, методик як можливостям дитини, так і загальній логіці розвитку; розвиток інформаційної культури, комунікативних компетенцій, умінь взаємодіяти з іншими людьми; створення безбар'єрного освітнього середовища на лише фізичного, а й психологічного. Усе зазначене дозволяє виокремити три складові інклюзивного освітнього середовища: безбар'єрне фізичне і психологічне середовище й спеціальні умови навчання.

Змістова структура інклюзивного освітнього середовища повинна будуватися за принципом доступності, гуманності та ефективності, бути гнучкою, взаємозамінною, мотивувати до навчання й стимулювати до саморозвитку [3].

Отже, освітнє середовище, якому відводиться місце центральної складової життєдіяльності, де у дітей з особливими освітніми потребами формуються і розвиваються базові уміння й навички, необхідні для оптимального залучення до реальних соціальних умов, можна назвати інклюзивним.

Спеціальними ознаками інклюзивного освітнього середовища вважають: практико-зорієнтований характер навчання; невелику наповнюваність навчальних класів (груп); зорієнтованість освітнього процесу на особистісні потреби дитини; відсутність формальних обмежень освітнього процесу розкладом, фіксованим терміном засвоєння програми; відсутність чіткої регламентації у виконанні дітьми з особливими освітніми потребами державних освітніх стандартів.

Таким чином, у вузькому розумінні, інклюзивне освітнє середовище – це вид освітнього середовища, яким усім суб'єктам освітнього Інклюзивне освітнє середовище формується корпоративно, колективом однодумців. У його створенні беруть участь фахівці психолого-педагогічного профілю (вихователі, учителі початкових класів, педагоги-психологи, фахівці з корекційної педагогіки, соціальні педагоги), а також адміністрація і медичний персонал закладу. Для розбудови інклюзивного освітнього середовища потрібно зробити його фізично доступним, забезпечити умови для оптимального навчання і набуття соціального досвіду, створити атмосферу піклування і поваги, що сприятиме всебічному розвитку дітей.

Формування інклюзивного освітнього середовища у широкому розумінні передбачає навчання зі своїми ровесниками дітей, які чимось відрізняються від них. Це можуть бути не тільки діти з особливими освітніми потребами, а й обдаровані діти, діти, які належать до національних меншин, певних релігійних конфесій тощо. Такі діти також потребують особливими освітніми потребами. У такому випадку філософія і принципи інклюзії розширюють свої межі. Кожен учасник освітнього процесу (насамперед це стосується психолого-педагогічного персоналу) повинен враховувати усі особливості кожної дитини і задовольняти її освітні потреби. Інклюзивне освітнє середовище за таких умов є перспективою розвитку формування оновленої системи навчання.

Отже, інклюзивне освітнє середовище формується корпоративно, колективом однодумців. У його створенні беруть участь фахівці психолого-педагогічного профілю (вихователі, учителі початкових класів, педагоги-психологи, фахівці з корекційної педагогіки, соціальні педагоги), а також адміністрація і медичний персонал закладу. Для розбудови інклюзивного освітнього середовища потрібно зробити його фізично доступним, забезпечити умови для оптимального навчання і набуття соціального досвіду, створити атмосферу піклування і поваги, що сприятиме всебічному розвитку дітей.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
2. Калініченко Т. Впровадження в навчально-виховний процес інформаційно-комп'ютерних технологій як інструменту педагогічної корекції

дітей з особливими потребами. Освіта дітей з особливими: від інституціалізації до інклюзії: зб. тез доп. Вінниця: ТОВ «Планер», 2016. С. 155–156.

3. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.

References:

1. Vygotskiy, L. (2001). *Leksii po pedologii*. Izhevsk: Izdatel'skiy dom «Udmurtskiy universitet» [in Russian].

2. Kalinichenko, T. (2016). *Vprovadzhennya v navchal'no-vykhovnyy protses informatsiyno-komp'yuternykh tekhnolohiy yak instrumentu pedahohichnoyi korektsiyi ditey z osoblyvymy potrebamy*. *Osvita ditey z osoblyvymy: vid instutsializatsiyi do inklyuziyi: zb. tez dop*. Vinnytsya: TOV «Planer», 155–156 [in Ukrainian].

3. Kolupayeva, A. A. (2014). *Spetsial'na osvita v Ukrayini ta modernizatsiya osvitn'oyi haluzi*. *Defektolohiya. Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya – Defectology. Special child: education and upbringing*, 3, 20–29 [in Ukrainian].

Осадченко Інна,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Osadchenko Inna,
*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of
Pedagogy and Educational Management,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

КРИТЕРІЇ ГЕЙМІФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

CRITERIA OF GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. Generalized and clarified the criteria, the compliance with which determines the gamification of the educational process in a higher educational institution, in contrast to the classic version of using didactic games: clearly defined goals that provide motivation for students to participate in the game; logical and consistent rules that set the limits and framework for students to achieve their educational goals; creation of a story; the aesthetics of the game; prizes, awards and rewards; progress ribbons; storyline; feedback).

Keywords: game technologies of teaching, motivation, gamification.

Необхідність усвідомленого впровадження гейміфікації в навчальний процес закладу вищої освіти визначається: а) новизною, а значить, недостатністю теоретичного обґрунтування та експериментального підтвердження ефективності зазначеної інновації; б) належністю гейміфікації, за своєю суттю, до ігрових технологій навчання, використання яких саме собою не є педагогічною панацеєю і викликає як схвалення, так і осуду практиків.

У вітчизняній і зарубіжній літературі гейміфікація навчального процесу найповніше представлена в роботах, присвячених: узагальненню точок зору сучасних учених щодо популяризації та структури гейміфікації освіти (F. Nah et al [1] та ін.); психолого-педагогічному поясненню феномена гри в перспективі її позитивного впливу на людей і цивілізацію в цілому (J. McGonigal [2] та ін.); правилам гри, основам ігрового дизайну в навчанні (K. Salen et al [3] та ін.); впливу гейміфікації на інформаційно-освітнє середовище

учнів (В. Полякова та ін. [4]); впровадженню гейміфікації у вищу освіту (Є. Єлісеєва [5] та ін.) та ін.

Гейміфікація (геймізація, гейміфікація, англ. Gamification) – це використання ігрової діяльності у процесі вирішення життєвих і професійних проблем (К. Salen et al [3]). Уже саме визначення цього поняття стимулює дискусію: у чому ж відрізняється гейміфікація від вже звичної для педагогів технології ігрового навчання?

Гра – це система, в якій гравці задіяні для вирішення штучної проблеми, що визначається правилами і знаходить вираз у кількісному виявленні. Від інших ігрових форматів гейміфікація відрізняється тим, що її учасники орієнтовані на мету своєї реальної діяльності, а не на гру, як таку. Ігрові елементи інтегруються в реальні ситуації для мотивації конкретних форм поведінки і навчальної діяльності в заданих умовах (К. Salen et al [3, с. 80]).

Незважаючи на різні трактування ігрової діяльності, загальною думкою дослідників є те, що в процесі гри забезпечується трансляція певного елемента культури (сюжету), що є формою передачі культурного досвіду (наприклад, способу діяльності), який у процесі розвитку індивіда і апробації цієї діяльності під час гри наповнюється особистісним змістом. Тому ігрова діяльність – одна з основ професійної підготовки майбутніх фахівців. Отже, стиль, зразок діяльності (модель) передається від покоління до покоління. При цьому навчання в грі (моделі діяльності) забезпечує появу, створення нових способів діяльності відповідно до заданих загальними формами, що дуже важливо, наприклад, при формуванні вмінь професійної імпровізації. Тому гейміфікація – це спосіб впливу на поведінку студентів під час гри, коли вони змінюють, вдосконалюють і перетворюють кожен дію у власний досвід. Таким чином, ключовим, на нашу думку, є синергетика використання гейміфікації навчання, оскільки мова йде про формування новоутворень в мисленні і поведінці майбутніх фахівців.

Сучасні зарубіжні вчені називають гейміфікацію навчального процесу у закладах вищої освіти еволюцією досвіду викладання і навчання. Характеристика гейміфікації навчання студентів розкривається в способі їх залучення до вивчення матеріалу шляхом використання типових для повсякденної нинішнього життя молоді дій – комп'ютерних ігор. Водночас дослідники виділяють основні проблеми гейміфікації вищої освіти: а) недостатність ознайомлення викладачів університетів з онлайн-платформами, які можна використовувати в процесі викладання тих чи інших навчальних

предметів; б) деяке суперечливе ставлення викладачів до можливості виникнення мотивації у студентів у результаті впровадження гейміфікації їх навчання, оскільки гра не завжди надовго може утримати увагу студента, налаштованого на традиційне, серйозне навчання (R. Rahman et al [7, с. 192]).

Необхідно розуміти, що істотна різниця між гейміфікацією і ігровою технологією навчання полягає в тому, що майбутній фахівець, залучений до гейміфікованого навчального процесу, не грає саме собою, а навчається з визначенням правил навчання, як гри. З психологічної точки зору, можемо говорити про елементи маніпулювання свідомістю учнів за допомогою гри, що стимулює мотивацію вчинення ними окремих актів і навчання в цілому.

Аналіз наукових досліджень (К. Вербах [6]; Є. Єлісеєва [5]; J. McGonigal [2]; F. Nah et al [1]; В. Полякова та ін. [4] та ін.) дозволив нам узагальнити і уточнити критерії, відповідність яким визначає гейміфікацію навчального процесу у закладі вищої освіти, на відміну від класичного варіанта використання дидактичних ігор:

1. Чітко визначені, системні цілі, що забезпечують мотивацію участі студентів у грі. Мотиваційний контекст повинен бути присутнім буквально в усіх навчальних елементах. Насамперед, гейміфікація передбачає не тільки традиційне оцінювання досягнень студентів у балах, а й додаткове мотивування нетрадиційним оцінюванням: рівні / етапи, стрічки прогресу, таблиці лідерів – оцінка досягнень студентів; призи, значки, нагороди і винагороди за окремі, навіть незначні навчальні успіхи і т. п.

2. Логічні та послідовні правила, обмеження і рамки досягнення поставлених навчальних цілей.

3. Створення історії, легенди з драматичними сюжетами, які супроводжують процес навчання з метою формування у студентів почуття «причетності, вкладу до загальної справи, інтересу до досягнення навчальних цілей» (В. Полякова та ін. [4]).

4. Естетика гри, до якої насамперед, зараховують елементи ігрового комп'ютерного дизайну навчального курсу.

5. Стабільна система вимірної зворотного зв'язку, що гарантує те, що поставлені студентам навчальні цілі досяжні, а навчальні слідує дидактичним правилам. Такий зворотній зв'язок дозволяє коригувати навчальну поведінку студентів. О. Козлов, В. Полякова називають цю ознаку основним принципом гейміфікації, що дозволяє «швидко освоєння всіх функціональних можливостей програмної

оболонки гри (ігрової програми) і поетапне освоєння навчального матеріалу» (В. Полякова та ін. [4]).

Крім об'єднаних нами п'яти критеріїв, J. McGonigal [2] та ін., Виділяючи всього чотири критерії, пропонує враховувати, як показник, добровільну згоду студентів на участь у грі і дотримання правил досягнення мети. На наш погляд, цей критерій, дещо не доцільний у системі вищої освіти, оскільки викладач не завжди може врахувати змінювані побажання всіх студентів, плануючи їхню колективну участь у навчальному процесі. У цьому випадку, повинен бути повноцінно реалізований перший критерій – чітко визначені цілі, що забезпечують мотивацію участі студентів у грі.

Група американських учених (F. Nah et al [1, с. 403–408]) ще у 2014 р. провели теоретичне дослідження, метою якого був аналіз наукових джерел, дотичних проблеми гейміфікації освіти. Результатами цього дослідження стало визначення восьми елементів ігрової комп'ютерної дизайну гейміфікованих освітніх курсів, широко використовуваних в освітньому контексті: бали, рівні / етапи; значки; таблиці лідерів; призи, нагороди та винагороди; стрічки прогресу; сюжетна лінія; зворотний зв'язок.

Як бачимо, ключовою навчальною метою кожного елемента ігрової комп'ютерної дизайну гейміфікованих навчальних курсів також є мотивація подальших дій студентів, як основне завдання гейміфікації. На наш погляд, основою такої мотивації студентів є орієнтованість на змагальність навчального процесу. Настільки така змагальність продуктивна у закладах вищої освіти, очевидно, продемонструє освітній час. На нашу думку, аналогічна змагальність (ще без впровадження технологій комп'ютерного навчання), з нагородами і передбаченням переходу на наступний, вищий рівень, була характерна для виховного процесу в радянській школі. Змагання між жовтеньцькими зірочками, піонерськими загонами, комсомольськими організаціями (групами, колективами) і всередині загону / зірочки / організації (індивідуально) з отриманням премій, грамот, медалей, які переходять прапорів тощо, становили домінуючу виховної роботи учнів і молоді. Про результативність такої роботи, упускаючи політично-ідеологічну складову, зазначено в системі педагогічної діяльності А. Макаренка і В. Сухомлинського. З наукової точки зору, важливо зіставити результативність саме цієї – змагально-мотивувальної – складової навчального процесу минулого і сьогодення, знову-таки, упереджуючи ідеологічний зміст його організації. Але саме ця складова, вважаємо, вказує на класичний

спосіб виникнення педагогічних інновацій – синергетичним шляхом – саморозвитку існуючих технологій навчання шляхом впливу на них зовнішніх факторів розвитку суспільства.

Саме тому Н. Лобачова констатує, що гейміфікація вищої освіти виникла в результаті не політичної боротьби з явищем масової культури – повсюдного використання студентами гаджетів, а шляхом його використання з метою мотивованого створення конструктивних умов навчальної діяльності у вищих навчальних закладах. Дослідниця стверджує, що ключовим моментом гейміфікації є стимулювання навчального інтересу студентів за допомогою спеціальних, запланованих нагород з одночасною можливістю переходу на вищий щабель навчання. При цьому треба дотримуватися чіткого графіка нагороджень, виділяючи такі види нагород: а) безперервні (за кожне присутність на занятті тощо); б) фіксовані (за кілька відповідей на занятті, або за конкретну частину виконаного домашнього завдання); в) нефіксовані – поодинокі (за цілісне виконання конкретного завдання) [8, с. 114]. Як бачимо, акцент зроблений на стимулі-нагороді за навчання, перетвореному в конкретні оцінки за результат навчальної роботи.

Отже, нами узагальнено та уточнено критерії, відповідність яким визначає гейміфікацію навчального процесу у закладах вищої освіти, на відміну від класичного варіанта використання дидактичних ігор: чітко визначені цілі, що забезпечують мотивацію участі студентів в грі; логічні і послідовні правила, які визначають студентам обмеження і рамки досягнення поставлених навчальних цілей; створення історії, легенди з драматичними сюжетами; естетика гри; стабільна система вимірної зворотного зв'язку.

Перспективним напрямом дослідницької діяльності може бути визначення дидактичної характеристики гейміфікації навчального процесу у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Nah F. F., Zeng Q., Telaprolu V. R., Ayyappa A. P., Eschenbrenner B. Gamification of Education: A Review of Literature. *International Conference on HCI in Business*. 2014. Pp. 401–409. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-07293-7_39 (дата доступу: 20.01.2021).
2. McGonigal J. Reality is broken: why games make us better and how they can change the world. 2011. URL: http://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf (дата доступу: 12.01.2021).

3. Salen K., Zimmerman E. Rules of play: game design fundamentals. Cambridge: MIT Press. 2003. 688 p.
4. Полякова В. А., Козлов О. А. Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22236> (дата доступа: 19.01.2021).
5. Елисеева Е. В. Геймификация как тренд в развития системы профессионального образования. *Научный альманах*. 2015. № 10–2 (12). С. 162–164.
6. Вербак К. Геймификация: краткий курс. 2014. URL: <http://lrpg.ru/post/92714618092#.VVzPmjfWv14> (дата доступа: 18.01.21).
7. Rahman R., Ahmad S., Hashim U. R. A Study on Gamification for Higher Education Students' Engagement Towards Education 4.0. *Intelligent and Interactive Computing*. January. 2019. pp. 491–502. URL: https://www.researchgate.net/publication/333154177_A_Study_on_Gamification_for_Higher_Education_Students'_Engagement_Towards_Education_40
8. Lobacheva N. Gamification of the Educational Process in Higher Education Institutions. *International Scientific and Practical Conference on Education, Health and Human Wellbeing (ICEDER 2019)*. P. 112–116. URL: https://www.researchgate.net/publication/339347863_Gamification_of_the_Educational_Process_in_Higher_Education_Institutions (дата доступа: 18.01.21).

References:

1. Nah, F. F., Zeng, Q., Telaprolu, V. R., Ayyappa, A. P., Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of Education: A Review of Literature. *International Conference on HCI in Business*, 401–409. URL: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-07293-7>.
2. McGonigal, J. (2011). Reality is broken: why games make us better and how they can change the world. URL: http://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf.
3. Salen, K., Zimmerman, E. (2003). Rules of play: game design fundamentals. Cambridge: MIT Press, 688.
4. Polyakova, V. A., Kozlov, O. A. (2015). Vozdeystviye heymyfykatsyy na ynformatsyonno-obrazovatel'nyuyu sredy shkoly. *Sovremennyye problemy nauky y obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22236>.
5. Elyseeva, E. V. (2015). Heymyfykatsyya kak trend v razvytyya systemy professional'noho obrazovaniya. *Nauchnyy al'manakh*, 10–2 (12), 162–164 [in Russian].
6. Verbakh, K. (2014). Heymyfykatsyya: kratkyy kurs. URL: <http://lrpg.ru/post/92714618092#.VVzPmjfWv14>.
7. Rahman R., Ahmad S., Hashim U. R. (2019). A Study on Gamification for Higher Education Students' Engagement Towards Education 4.0. *Intelligent and Interactive Computing*. January. pp. 491–502. URL: https://www.researchgate.net/publication/333154177_A_Study_on_Gamification_for_Higher_Education_Students'_Engagement_Towards_Education_40.

8. Lobacheva, N. (2019). Gamification of the Educational Process in Higher Education Institutions. *International Scientific and Practical Conference on Education, Health and Human Wellbeing (ICEDER 2019)*. P. 112–116. URL: https://www.researchgate.net/publication/339347863_Gamification_of_the_Educational_Process_in_Higher_Education_Institutions.

Пархета Любов,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української літератури, українознавства
та методик їх навчання Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Parheta Lubov,
*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Ukrainian Literature,
Ukrainian Studies and Methods of Teaching
Pavlo Tyctyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ЛІТЕРАТУРИ

METHODOLOGICAL CONCEPTS OF COMMUNICATIVE CULTURE OF LITERATURE TEACHER

Abstract. Scientific intelligence is about the role of the teacher's personality, the teacher as the main conductor of information relevant to society. The concepts of pedagogical culture, pedagogical communication are clarified. The views of domestic teachers on these concepts are analyzed. It is proved that the communicative culture of the teacher of ZVO is a complex socio-pedagogical phenomenon, which is realized through communicative skills. They provide professional competencies to the teacher of literature.

Keywords: Teacher of higher education institution, pedagogical culture, communicative culture, teacher of literature, pedagogical communication.

На сучасному етапі розвитку вищої цивілізації зростає роль особистості вчителя, викладача як основного провідника значущої для суспільства інформації, головного чинника виховного процесу, зростає вагомість його позиції в суспільстві, оскільки через діяльність педагога та його вплив формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації.

Ідеальний образ сучасного викладача закладу вищої освіти бере свій початок в уявленнях сучасної філософії про вчителя життя, який характеризується як яскрава, самобутня, творча, не позбавлена харизматичності особистість, здатна відчувати проблеми і суперечності життя і пропустити через свою індивідуальність, через своє життя, особистість, яка передає життєві цінності і зразки професійної поведінки.

Однак необхідно зазначити, що сучасний викладач відчуває кризу переорієнтації духовних цінностей, свого професіоналізму,

затребуваності суспільством своїх фундаментальних знань, включення власної професійної діяльності у контекст розвитку сучасного суспільства. Отже, інтегративним стрижнем професіонала-педагога є високо сформована педагогічна культура, що дозволяє особистості самоактуалізуватися та самореалізуватися в житті, знайти особистісні змісти в освіті.

Педагогічна культура – складний соціально-педагогічний феномен, який слід розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою: наукового світогляду і наукових знань, ерудиції, духовного багатства, особливих особистісних якостей (гуманізму, справедливості, вимогливої доброти, толерантності, тактовності, прагнення до самовдосконалення), культури педагогічного мислення, психолого-педагогічної і методичної підготовки, досконалого володіння педагогічною технікою, позитивного педагогічного іміджу, зовнішньої естетичної привабливості.

У епоху сучасної глобальної інформаційної революції, гуманізації усіх сфер громадського життя знаменитий вираз Р.Декарта «*Cognito ergo sum*» слід, вірогідно, перефразувати як «*Communico ergo sum*» (Спілкуюсь, отже, існую). У повній відповідності зі змістом латинського «*Communico*» (роблю спільно, спілкуюсь, зв'язуюся) комунікація (в багатьох джерелах інформації використовується термін «спілкування») виступає необхідним засобом і метою процесів соціальної взаємодії. Освіта ж у найбільш широкому розумінні цього поняття належить до соціально-конструктивних комунікативних процесів. У центрі цих процесів завжди знаходиться педагог (вихователь, шкільний учитель, викладач ЗВО).

На початку ХХ століття проблема культури спілкування почала досліджуватись більш глибоко і різнобічно. Так, у працях А. С. Макаренка з'являються вимоги до «педагогічної техніки» і невербального спілкування. Педагог стверджував, що не може бути гарним вихователь, який не володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свій настрій.

Багато мудрих порад щодо формування культури педагогічного спілкування запропонував видатний український педагог В. О. Сухомлинський. Стверджуючи, що слово вчителя як інструмент впливу на душу вихованця нічим замінити не можна, вчений підкреслював необхідність встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу.

Підтримуючи основні положення гуманістичної психології, В. О. Сухомлинський теоретично обґрунтував вимоги до формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя, виклав ідеї «педагогічного співробітництва», фундаментом якої вважав принципи поваги до особистості вихованця, стимулювання його бажання спілкуватися з учителем як з мудрим другом і наставником. За Сухомлинським педагогічне спілкування характеризується такими функціями як пізнання особистості самого себе та вихователя, обмін інформацією (бесіди, діалоги), організація діяльності, обмін ролями, самоствердження. Усі варіанти стилів спілкування вчений поділяв на дві групи: монолог і діалог. Саме у діалогічному спілкуванні великий педагог вбачав перспективи педагогіки співробітництва, бо повноцінний діалог не може відбуватися без рівності позицій вихователя і вихованця, без розвиненої комунікації.

Враховуючи досить велике різноманіття сучасних поглядів на сутність поняття «комунікативна культура», можна здійснити його аналіз за напрямками:

- аксіологічним, який дозволяє окреслити цінності і професійні установки, на які орієнтується педагог у міжособистісному спілкуванні;

- особистісним, який дає можливість виявити особистісні риси викладача, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації;

- діяльнісним, котрий визначає об'єм знань педагога про культуру педагогічного спілкування і професійні комунікативні уміння, що дозволяють творчо реалізувати ці знання в педагогічній практиці культури педагога.

Варто зазначити, що педагогічне спілкування здійснюється в конкретній соціокультурній ситуації і тому культура комунікації залежить від прийнятих у суспільстві культурних і моральних цінностей:

- зовнішніх передумов, зокрема соціокультурного оточення: особливостей етносу, національних традицій, соціокультурних особливостей та специфіки закладу вищої освіти (класичний університет чи галузевий ЗВО, коледж, професійна школа тощо), специфіки і змісту педагогічної діяльності;

- внутрішніх передумов, тобто суб'єктивних чинників: віку, статі, педагогічних здібностей, індивідуально-психологічних особливостей, освіти, педагогічного досвіду викладача та ін.

Тобто бачимо, що комунікативну культуру викладача можна уявити як складний соціально-педагогічний феномен, що складається

з декількох взаємопов'язаних компонентів: комунікативні настанови, знання, комунікативні вміння, які реалізуються при певних умовах і залежать від зовнішніх умов і внутрішніх чинників.

Психолого-педагогічні дослідження останніх років суттєво доповнюють і розширюють спектр поглядів психологів-гуманістів на зміст комунікативної культури педагога і, зокрема, особливостей його комунікативних установок. Так, бажання педагога створити сприятливий психологічний мікроклімат у процесі спілкування, багатьма дослідниками розглядається як важлива позитивна комунікативна установка викладача і його індивідуальна мета – характеристика, котра здійснює один із найбільших впливів на особистісний розвиток вихованця. Якщо досліджувати вплив психолого-педагогічної компетентності на розвиток комунікативної культури, то слід насамперед звернути увагу на вміння викладача створювати в аудиторії атмосферу довіри, психологічного комфорту, відкритого і рівноправного співробітництва. Для забезпечення цих вимог сам педагог повинен мати такі психологічні якості як здатність регулювати свої психологічні стани, адекватну самооцінку, прагнення використовувати оригінальні педагогічні ідеї і методи. Однією з найважливіших комунікативних рис особистості викладача має бути толерантність. Толерантності сприяють широка ерудиція, науковий світогляд, відкритість спілкування і свобода поглядів, переконань, совісті.

Аналізуючи структуру комунікативної культури з позицій діяльнісного підходу, необхідно враховувати порівняння К. Д. Ушинським процесу становлення особистості з будівлею, фундаментом якої є знання, вміння та навички. Якщо узагальнити погляди науковців на структуру знання про комунікативну культуру, то можна дійти висновку, що вона містить наступні складові:

- знання еволюції загальної теорії комунікації, історії вчення про педагогічне спілкування;
- знання соціально-культурних норм і етики педагогічного спілкування;
- знання психолого-педагогічних закономірностей ефективного педагогічного спілкування.

У розгорнутому вигляді зміст цих знань поданий у пам'ятці «Комунікативний мінімум педагога», який молодому викладачеві можна використовувати як програму самоосвіти.

Комунікативний мінімум педагога:

1. Поняття про педагогічне спілкування, його особливості і принципи.
2. Еволюція поглядів на теорію і практику комунікації в історії наук про людину.
3. Спілкування в системі наук про людину і суспільних відносин.
4. Педагогічна культура і культура комунікації: сутність, діалектика взаємодії.
5. Гуманістичне спілкування і його особливості.
6. Структура комунікативної культури викладача ЗВО.
7. Етичні норми педагогічного спілкування.
8. Педагогічний такт у спілкуванні.
9. Стилi педагогічного спілкування. їх вплив на результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів.
10. Комунікативні риси особистості викладача ЗВО.
11. Методи самодіагностики комунікативної культури.
12. Вербальні і невербальні засоби педагогічного спілкування.
13. Механізми взаємопізнання в процесі педагогічного спілкування.
14. Рефлексія як умова удосконалення комунікативної культури.
15. Комунікативні бар'єри в педагогічному спілкуванні. Засоби їх подолання.
16. Риторична культура викладача. Витоки, еволюційні процеси, механізми розвитку.
17. Культура педагогічного спілкування в структурі педагогічної культури.

Безумовно, одними лише теоретичними знаннями не забезпечити високого рівня комунікативної культури. Для успішного педагогічного спілкування викладач повинен володіти необхідними комунікативними вміннями. Комунікативні вміння – вид професійних умінь педагога, котрі забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування, роблять можливим здійснення суб'єктивної взаємодії, відносяться до продуктивної діяльності, формуються і розвиваються в ній.

Отже, комунікативна культура сприяє моделюванню спілкування, спрямована на створення психологічної і мовної готовності до спілкування, на свідоме осмислення матеріалу і способів роботи з ним, а так само на усвідомлення вимог до

ефективності висловлення. Для викладача літератури вона є пріоритетною.

Список використаних джерел:

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. Київ, 2005. 336 с.
2. Бялик О. В. Професійно-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти: навч. посіб. Умань, 2020. 127 с.
3. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навч. посіб. (за ред. І. Холковської). Вінниця, 2017. 144 с.
4. Родигіна І. Компетентнісно спрямований педагогічний процес. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1963>.

References:

1. Butenko, N. YU. (2005). Komunikatyvna maysternist' vykladacha : navch. posib. Kyiv [in Ukrainian].
2. Byalyk, O. V. (2020). Profesiyno-pedahohichna kompetentnist' vykladacha zakladu vyshchoyi osvity: navch. posib. Uman' [in Ukrainian].
3. Profesiyno-pedahohichna kompetentnist' vykladacha vyshchoho navchal'noho zakladu (za red. I. Kholkovs'koyi). (2017). Vinnytsya [in Ukrainian].
4. Rodyhina, I. Kompetentnisno spryamovanyu pedahohichnyy protsec. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1963> [in Ukrainian].

Повх Ирина,
*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов Брестського державного
університету імені О. С. Пушкіна, Білорусь*

Повх Ирина,
*кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков Брестского государственного
университета имени А. С. Пушкина, Беларусь*

Powkh Iryna,
*Candidate of Philological Sciences (PhD),
assistant professor of the Foreign Language Department,
Brest State A.S. Pushkin University, Belarus*

ОСВІТНЯ ЦІННІСТЬ ВИКОНАВЧОГО ФОЛЬКЛОРУ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ ИСПОЛНИТЕЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

EDUCATIONAL VALUE OF PERFORMATIVE FOLKLORE¹

Abstract. Performative folklore creates a special educational setting, where the ultimate goal of the learning process is no longer regarded as acquiring a set of theoretical knowledge, but emphasises its social character. Performative folklore turns learning into a process of participation in communal practices, which is at first «legitimately peripheral» but gradually increases in engagement and complexity as apprentices gain enough experience and expertise to become masters. Our research aims at discussing various genres of performative folklore with reference to their educational value.

Keywords: education, educational value, folklore, performative folklore.

Folklore as a source of theoretical and empirical knowledge accumulated in the course of time and transmitted from generation to generation by word of mouth, by imitation or otherwise has received profound attention from both European and American researchers. However, most such studies centre on narrative folklore genres [11; 12], while performative folklore as an educational tool is largely overlooked. Therefore, our research aims at discussing various genres of performative folklore with reference to their educational value.

¹ The author wants to express her appreciation and gratitude to Belarusian Republican Foundation for Fundamental Research for the financial support that made it possible to carry out the research and prepare the article within the “Belarusian Folklore Studies in the Modern World: Scope of Methods, Themes and Issues, Theoretical Innovations” assignment; contract № G20U-004, state registration number 20201112 of 26 June 2020

Being a vital element of numerous folk culture expressions, performance is defined as a stylized and fixed type of repeated behaviour. Due to its connection with seasonal festivals and rituals, performance serves as a linking factor for various communities and social groups, establishing a shared cultural space and activities, thus facilitating transmission of culture.

Performative folklore is marked by a great diversity of genres, expressive strategies, and settings. Being intrinsically syncretic, it often encompasses elements of other folk genres, namely material (props, costumes) and verbal folklore as well as spatial relationships, music, etc. By performative folklore most researchers mean folk theatre, folk game, folk music and folk dance, as well as public craft making or any other practices, behaviours, or events, thus distinguishing between two categories of performance: genres that represent things and genres that actually do things. Therefore, it's the communicative function of performative folklore that determines its genre peculiarities. The educational value of performative folklore is noted by an American sociologist Erving Goffman, who defines performance "as all the activity of a given participant on a given occasion which serves to influence in any way any of the other participants" [4, p. 15–16]. Another American researcher, professor emeritus Richard Schechner mentions teaching among the seven functions of performance, alongside with entertaining, healing, convincing, creating identity etc. [10]. Performance as a teaching tool places emphasis on the activity and the person (both the performer and the audience) as an active agent.

Local cultures manifest themselves in theatrical performances held by community members and, therefore, rendering first-hand cultural experience, which often involve local customs and rituals. Often combined with the rites of passage or agricultural cycles, theatrical performances serve as a natural educational environment, where older members of the community act as teachers and the younger ones learn by observation and imitation. Folk theatre researchers focus on the interaction between a performer and his audience within a given performative space – be it a festival, a ritual, a sporting event or a play. Terry Gunnell, an expert on Icelandic and Nordic folk traditions, regards drama as the most complex art form, where a performer communicates with his / her audience through a wide range of verbal, aural and visual media [5]. Numerous scholars emphasise the unique («emergent» [1, p. 42]) nature of theatrical performance, the perception of which depends not only on the performer's skill, but also on the social and cultural context, the background of the

audience and their ability to interpret the symbolic implications of the performance. Therefore, every time a performance is staged, it adds to the participants' and the audience members' experience, provoking further discussions and reflections as well as affecting social, physical or mythic realities. Folk performances may constitute a part of everyday ceremonies (greetings), magic rituals (curses, spells, fortune telling), or important events (wedding, baptizing). They address the spiritual world placing it into a magical or a ritual context to achieve the desired result (for example, cure a sick person). Researchers [3] emphasise the complexity of performative genres and their inclusive nature, when, for example, a ritual embraces various roles and even whole narrative and / or performative genres.

Musical folklore comprises instrumental tunes and folk songs. Passed down from one community member to another, it exhibits continuity and variation. At the same time, genre definition of a particular piece serves as a frame of reference for individual interpretations and contextual variations. This type of folk performance constitutes a subject of a separate field of study, ethnomusicology. Like folk theatre, many folk songs are associated with various rituals, as well as with sacred and secular rites.

Children's songs constitute a separate category of musical folklore divided into several sub-categories – game songs, nonsense songs, counting songs, lullabies etc. Gender-specific folk songs, performed exclusively by men or women, emphasize the typically «male» and «female» virtues every member has to possess for the community to function properly. By listening to such songs and later performing them, children and young people assume their prospective social roles, learning the behavioural patterns they are expected to follow. On the other hand, if a typically «male» song were to be performed by women, this would be regarded as a deviation from standard practice and social rule breaking.

Folk dance as a performative genre has clearly defined cultural and regional boundaries. Like other folk performances, dances often have certain practical functions and constitute an integral part of rites, rituals, or ceremonies.

Researchers [7] specify three main approaches to studying folk music and folk dance as performance. The first one is known as artistic aesthetic research. Those scholars who give preference to this approach aim at raising people's awareness of the aesthetic value of performative folklore manifested through melodies, rhythms, lyrics, and movements and their implications. The second approach centres on protecting intangible cultural heritage by recording performative practices using the latest

multimedia technologies, at the same time, striving to avoid any influence of modern culture thereon. The third, anthropologic, approach views performances as cultural manifestations and mental representation of their participants.

Folk games are a kind of leisure pastime, which follows certain rules, requires certain skill and / or knowledge. Some games are limited to a certain locale, reflecting the culture of a particular social group, while others (e.g. «oranges and lemons») are considered universal and enjoyed worldwide. As a simulator of social and cultural practices exercised by the community, games provide the younger generation with information and skills required to enjoy full rights as community members.

The educational function of craft making process as performance arises out of its transmission through apprenticeship in community settings or passing down in families. An apprentice starts learning by observation and running errands, later on to join in the actual craft making practices taking on limited responsibility for the ultimate outcome. Most crafts are traditionally gender-specific: girls learn weaving, embroidery, quilting, doll-making, spinning and the like, while boys master woodwork, pottery, metalwork etc. Apart from teaching their craft, artisans serve as role models for the younger generation, shaping their values, attitudes and behaviours in accordance with the community morals. On the other hand, direct participation learning is a bidirectional process, which fosters reproduction and inevitable transformation of the community as learners bring in their own experience and attitudes, making their own contribution to social order.

Modern researchers pay special attention to digital performance of folklore. Thus, an American folklorist and ethnologist Anthony Buccitelli [2] analyses the performative function of social media as a site for folklike communicative interaction, similar to that between a performer and its audience as members of the same community. The dialogic, socially governed relationship of the performer with their audience imposes responsibility for a display of communicative competence, demonstrating the performer's ability to put their message across to the public, persuade them and even manipulate their emotions, opinions and attitudes. Therefore, most digital performative genres constitute a projection of the corresponding traditional genres onto new media. For instance, the Internet gave birth to new types of jokes – visual jokes, which encompass memes (including collage memes as their subtype) and visual puns (with a number of subcategories, such as various kinds of pictorial puns (created by combining images or using visual symbols for the words

they replace) or verbo-pictorial puns, based on homophony given in the picture or hinted at and guessed by the viewer, the context, symbols that replace letters that are similar in shape, or structural ambiguity [8]). Other examples include chain letters that originate from traditional folk religions [6], video and audio recordings of folk music, dances and rituals etc. Digitization of performative folklore encompasses not only computers, but also a wide range of various associated units, which perform expressive, receptive, or presentational functions (interactive video, networks, co-working tools etc.). These technologies transform conventional communication patterns and information interchange, facilitating the process of folklore transmission within and outside its community.

Thus, performative folklore creates a special educational setting, where the ultimate goal of the learning process is no longer regarded as acquiring a set of theoretical knowledge, but emphasises its social character. Performative folklore turns learning into a process of participation in communal practices, which is at first «legitimately peripheral» [9, p. 1] but gradually increases in engagement and complexity as apprentices gain enough experience and expertise to become masters. Researchers define this notion as «situated learning» [9], meaning that people's minds require social situations to develop, while the variety of social engagements serves as a contextual base for the education process.

Список використаних джерел:

1. Bauman R. *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments: A Communications-Centered Handbook*. New York: Oxford University Press, 1992. P. 41–49.
2. Buccitelli A. B. Observations toward a Theory of the Digital Performance of Folklore. *Folk Culture in the Digital Age: The Emergent Dynamics of Human Interaction*. T. J. Blank (Ed). Logan: Utah State University Press, 2012. P. 60–84.
3. Frog. Genres, Genres Everywhere, but Who Knows What to Think? *Genre – Text – Interpretation: Multidisciplinary Perspectives on Folklore and Beyond*. Koski K., Savolainen U. (Ed). Helsinki: Finnish Literature Society, 2016. P. 47–88.
4. Goffman E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin, 1971. 259 p.
5. Gunnell T. Introduction. Performative Stages of the Nordic World. *Ethnologia Europaea: Journal of European Ethnology*. 2010. Vol. 40, № 2. P. 5–13.
6. Hajduk-Nijakowska J. Towards the New Folklore Genre Theory. *Slovak Ethnology*. 2015. Vol. 63, № 2. P. 161–173.
7. Huang L. Inheriting Traditional Folk Performance in Modern Society. *Multidisciplinary Research Perspectives in Education*. Liyanage I., Nima B. (Ed). Rotterdam: Sense Publishers, 2016. P. 139–147.
8. Giorgadze M. M. Categories of Visual Puns. *European Scientific Journal*. 2015. Vol. 2. P. 362–371.

9. Lave J. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
10. Schechner R. *Performance Studies: An Introduction*. London: Routledge, 2006. 359 p.
11. Sturm B. W. Nelson S. B. What Can Folktales Teach Us about Higher Education Teaching? *Storytelling, Self, Society*. 2017. Vol. 13, No. 2. P. 170–194.
12. Vansina J. *Oral Tradition as History*. Melton: James Currey Publishers, 1985. 258 p.

References:

1. Bauman, R. (1992). *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments: A Communications-Centered Handbook*. New York: Oxford University Press.
2. Buccitelli, A. B. (2012). Observations toward a Theory of the Digital Performance of Folklore. *Folk Culture in the Digital Age: The Emergent Dynamics of Human Interaction*. T. J. Blank (Ed). Logan: Utah State University Press.
3. Frog. Genres, Genres Everywhere, but Who Knows What to Think? *Genre – Text – Interpretation: Multidisciplinary Perspectives on Folklore and Beyond*. Koski, K., Savolainen, U. (Ed). (2016). Helsinki: Finnish Literature Society.
4. Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin.
5. Gunnell, T. (2010). Introduction. Performative Stages of the Nordic World. *Ethnologia Europaea: Journal of European Ethnology*, Vol. 40, 2, 5–13.
6. Hajduk-Nijakowska, J. (2015). Towards the New Folklore Genre Theory. *Slovak Ethnology*, Vol. 63, 2, 161–173.
7. Huang, L. (2016). Inheriting Traditional Folk Performance in Modern Society. *Multidisciplinary Research Perspectives in Education*. Liyanage, I., Nima, B. (Ed). Rotterdam: Sense Publishers.
8. Giorgadze, M. M. (2015). Categories of Visual Puns. *European Scientific Journal*, Vol. 2, 362–371.
9. Lave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
10. Schechner, R. (2006). *Performance Studies: An Introduction*. London: Routledge.
11. Sturm, B. W. Nelson, S. B. (2017). What Can Folktales Teach Us about Higher Education Teaching? *Storytelling, Self, Society*, Vol. 13, 2, 170–194.
12. Vansina, J. (1985). *Oral Tradition as History*. Melton: James Currey Publishers.

Пометун Олена,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН, Україна

Pometun Olena,
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Senior Research Officer Institute of Pedagogy NAPS of Ukraine, Ukraine

ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ОСВІТИ

TYPES OF STUDENT ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE NEW STATE EDUCATION STANDARDS

Abstract. The thesis is devoted to the interpretation of the didactic category "types of student activities" in the context of the State Standard of Basic Secondary Education 2020. Such activities should consist of various operations performed by students to acquire cross-subject skills and knowledge as a basis for the growth of competencies. The teacher's task is to navigate in a variety of modern ways of organizing active learning: forms, methods, techniques and strategies. For this they should be grouped into several groups, called student activities.

Keywords: State standard of basic education, student competence, active learning, organization, types of student activities.

Переорієнтування середньої освіти в Україні на розвиток компетентностей учнів як головний результат освітнього процесу обумовлює значні зміни у традиційних підходах до організації навчання, а отже у певних положеннях і категоріях теорії навчання. Одним з останніх документів, що прогнозує розвиток середньої світи на найближче десятиріччя, став Державний стандарт базової середньої освіти (2020) [2]. У цьому документі запропоновані не лише нові підходи до відбору і структурування змісту освіти за освітніми галузями, перелік ключових компетентностей і наскрізних умінь, яких мають набувати учні, але й вимоги до обов'язкових результатів навчання, орієнтовані саме на ці компетентності.

Очевидно, що досягнення планованих Державним стандартом навчальних результатів засобами будь-якої освітньої галузі може бути забезпечено лише за умови залучення учнів на уроці в активну і різноманітну діяльність. Адже компетентність учня формується в діяльності, проявляється і перевіряється як здатність ефективно виконувати певну діяльність. Застосовуючи певні дії під час

навчання, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе та/або для суспільства, людина тим самим розвиває у себе компетентність у тій чи іншій сфері життя. Тому категорія «діяльності» набуває ключового значення в освітньому процесі і потребує певної сучасної конкретизації і дидактичного дослідження.

З психологічного погляду (Л. Виготський, Д. Дьюї, Л. Рубінштейн, О. Леонтьєв), людська діяльність як активна взаємодія людини (суб'єкта) з об'єктом (зовнішні предмети, внутрішня реальність людини), результатом якої стає перетворення об'єкту діяльності, самої діяльності і трансформація того, хто діє, тобто суб'єкта діяльності. Психіка людини, формування її свідомості нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею обумовлена. Взаємодіючи з світом, людина будує сама себе, самовизначається в системі життєвих відносин, розвиває і актуалізує особистість. Через діяльність і в процесі діяльності вона стає сама собою.

Процес навчання, що забезпечує розвиток особистості людини і здійснюється у спілкуванні з іншими людьми, постає як активна діяльність людини. Педагогічний вплив (завдання, інструкція, запитання) викликає та обумовлює діяльність особистості, спрямовану на досягнення певних навчальних цілей, і тільки в результаті такої діяльності відбувається оволодіння нею знаннями, уміннями, розвиток її ціннісної сфери, здібностей, якостей тощо. Така внутрішня пізнавальна активність людини викликана не тиском, не примусом, а особливою організацією змісту і використаними методами навчання та усвідомлюється нею як особистісно значуща.

Сьогодні вже очевидним є те, що навчання шляхом енциклопедичного накопичення знань у пам'яті не є ефективним та згодом призводить до безпорадності особистості у повсякденному та професійному житті. Адже людина створює та засвоює нове для себе через здійснювану нею ж діяльність, розв'язуючи проблеми, що виникають в ході виконання певної дії чи сукупності дій. Учні навчаються завдяки своїй участі у здобутті знань, збираючи інформацію та обробляючи її, вирішуючи проблеми та формулюючи те, що вони виявили.

Цікавим у цьому контексті є міркування американського педагога Р. Шенка, який стверджує, що будь-яку діяльність можна розкласти на так звані мікро-сценарії (послідовності дій в межах конкретної діяльності), опанування якими і є об'єктом навчання відповідно до діяльнісного підходу. Так, водіння авто чи навіть обід у

ресторані вимагають сформованості багатьох мікро-сценаріїв, що дозволяють особистості успішно здійснювати цю діяльність. Відповідно, за Р. Шенком, у школі слід навчати не теорії, а практики. Так, замість вивчення математичних теорем більш важливим є навчання учнів обраховувати площу, щоб спланувати та збудувати будинок [5]. Лише в такому випадку отримані знання будуть корисні учневі, а опанування ними стане метою конкретного учня, а не нав'язаною йому ззовні мотивацією з боку вчителя. В цьому, як бачимо, виявляється практична зорієнтованість діяльнісного підходу, що демонструє його переваги у контексті компетентнісного навчання.

Отже, діяльнісний підхід (активне навчання – active learning) базується на тому, що той, хто навчається, відіграє активну роль і здобуває свої знання і уміння через практику, реальні ситуації, що вимагають власних міркувань учня, спілкування між учнем і викладачем, учнем та однокласниками або між учнем та середовищем, яке оточує його в класі та поза класом, щоб мати змогу використовувати навчальні здобутки в реальному житті. Активне навчання – це така організація процесу, коли учні постійно залучені до того, щоб робити щось і міркувати про те, що вони роблять, обмінюватись думками, співпрацювати і набувати нового досвіду, навчаючись через цей досвід. Такий підхід до навчання між іншим важливий і з погляду навчання учнів спілкування і співпраці заради важливої мети як основи для творення спілкування на рівні людей, груп, суспільств та країн, отже, створення основи мимирних і дружніх стосунків у світі.

Організація навчальної діяльності як активного навчання означає застосування вчителем широкого спектру відповідних методів, ігор, стратегій та форм інтерактивної взаємодії, що забезпечують компетентнісне зростання учнів, покращення їхнього розуміння, умінь та ефективності у певній галузі.

Сучасне прочитання класифікації методів навчання поступово замінюється поняттям «види діяльності учнів на уроці». Як обов'язковий компонент планування навчального процесу поняття «види діяльності» у цьому році введено МОН України у модельні навчальні програми всіх галузей [3]. Це передбачає насамперед розпрацювання змісту цієї категорії для використання її вчителями різних предметів.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел свідчить про відсутність ясного визначення цього поняття у дидактиці, проте по суті у більшості авторів, на відміну від форм людської діяльності

(гра, навчання, праця), воно означає сукупність способів, моделей організації навчання (груп методів і форм навчання), що поєднані за певною ознакою [4], наприклад, на основі, джерел інформації, з яким працюють учні (В. А. Беліков) [1], або способів опрацювання цієї інформації (К. Янг, В. Талангер) [6].

Спробуємо узагальнити думки дослідників і визначити види діяльності як групи способів навчання, виходячи з критеріїв активного навчання (таблиця 1).

Таблиця 1

Види діяльності	Опис діяльності учнів
Традиційна навчальна діяльність	Учень переважно слухає, працює за інструкцією та запам'ятовує
Діяльність учнів з використанням ІКТ	Учні шукають і опрацюють інформацію за допомогою ІКТ, групують, моделюють процеси, явища
Обговорення та дискутування	Учні обговорюють відкриті питання, висловлюють версії, формують позиції, аргументують
Дослідження та експериментування	Учні вивчають джерела, формують припущення, ставлять досліди, залучаються до професійної діяльності, створюють моделі, аналоги, роблять висновки
Кооперативне навчання	Учні співпрацюють у парах та малих групах, розподіляють ролі і виконують різні обов'язки, надають підтримку, навчають одне одного

Зупинимось на характеристиці кожного з видів трохи ґрунтовніше.

Почнемо з того, що значна кількість авторів насамперед відмежовується від так званої традиційної навчальної діяльності, яка сьогодні не може вважатись доцільною моделлю навчання. Така організація навчання, коли вчитель пояснює матеріал без взаємодії з учнями, ставить закриті запитання, жорстко регламентує діяльність учнів (починайте, завершуйте), не цікавиться, чи зрозуміли його учні тощо, не забезпечує досягнення обов'язкових результатів навчання за Державним стандартом освіти.

Другою групою видів діяльності (активностей) учнів, яку виокремлюють педагоги, є використання ІКТ. Зрозуміло, що мова йде про ІКТ як засіб навчання, що відкриває спеціальні і досить широкі можливості, найперше щодо доступу до інформації, її швидкої

обробки та систематизованої презентації у вигляді слайдів, відео, медіа текстів. Звісно такі види діяльності поєднуються з методами з інших груп.

Важливе місце приділяють методам навчання, що передбачають обговорення у загальному колі (всім класом), дискусії (фронтальній чи груповій), які дають учням змогу висловлюватись, порівнювати думки, аргументувати і рефлексувати. Вони є вкрай важливими для розвитку мовлення, мислення учнів, уміння розв'язувати проблеми.

Серед видів активності, важливих для сучасної школи, спостереження, експериментування, конструювання, дослідження у вигляді опрацювання джерел, насамперед текстових, виконання групових й індивідуальних проектів, імітаційних ігор, комп'ютерного моделювання, виконання окремих технологічних професійних операцій.

Нарешті почесне місце посідають кооперативні методи: навчальна взаємодія учнів у парах і малих групах. Це дозволяє учням навчитись співпрацювати у навчанні і в житті, разом працювати над розв'язанням проблеми, нести спільну відповідальність за результат роботи, розвинути емпатію й емоційний інтелект.

Наведений перелік засвідчує необхідність використання вчителем різних видів діяльності, їхнього комбінування на кожному уроці. Щоб зробити ефективний вибір видів діяльності, вчитель має ретельно продумувати очікувані результати навчання, яких він хоче, щоб учні досягли, склад і можливості класу, наявні умови середовища навчання, регламент і логістику освітнього процесу. Функції вчителя за таким підходом насамперед пов'язані з організацією та управлінням.

Незалежно від обраного вчителем виду діяльності учнів на уроці основним елементом навчання стає виконання завдань (розв'язання проблем, задач) тобто, освоєння діяльності, особливо нових для учнів її прийомів і способів. У цьому випадку фактичні знання стають наслідком роботи над завданнями, організованими в доцільну і ефективну систему. Паралельно з освоєнням діяльності учень/студент формує власну систему цінностей, підтримувану соціумом. Це у сукупності і забезпечує формування ключових компетентностей учнів. Необхідні умови для цього – позитивний емоційний фон та стосунки в освітньому середовищі, які будуються на основі довіри, співпраці, рівного партнерства, командності.

Список використаних джерел:

1. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность. Москва: Издательство «Академия Естествознания». 2010. с. 245. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/informatika-ikt/fgos/osnovnye-vidy-deyatelnosti-uchashchikhsya.html> (дата звернення: 05.05.2021).
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 02.05.2021).
3. Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 19 лютого 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 05.05.2021).
4. Скорик О. В. Види діяльності, яка слід реалізовувати в процесі викладання предмета «сходінки до інформатики» в початковій школі. URL: <https://issuu.com/stalkerov/docs/> (дата звернення: 05.05.2021).
5. Schank, Roger C. (1995) What We Learn When We Learn by Doing. (Technical Report No. 60). Northwestern University, Institute for Learning Sciences. URL: http://www.cogprints.org/637/1/LearnbyDoing_Schank.html (дата звернення: 03.05.2021).
6. Young K., Talanquer V. Effect of Different Types of Small-Group Activities on Students' Conversations. URL: https://www.researchgate.net/publication/263960533_Effect_of_Different_Types_of_Small-Group_Activities_on_Students'_Conversations (дата звернення: 03.05.2021).

References:

1. Belikov, V. A. (2010). Education. Activity. Personality. Moskva: Academy of Natural Sciences. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/informatika-ikt/fgos/osnovnye-vidy-deyatelnosti-uchashchikhsya.html> [in Russian].
2. State standard of basic secondary education. The resolution of CMU № 898 by 30.09.2020 year. Retrieved from URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ [in Ukrainian].
3. On approval of a standard educational program for grades 5–9 of general secondary education institutions. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of February 19, 2021. Retrieved from URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].
4. Skorik, O. V. (2015). Types of activities that should be implemented in the process of teaching of the subject «Stairs to computer science» in primary school. Retrieved from URL: <https://issuu.com/stalkerov/docs/>. [in Ukrainian].
5. Schank, Roger, C. (1995) What We Learn When We Learn by Doing. (Technical Report No. 60). Northwestern University, Institute for Learning Sciences. Retrieved from URL: http://www.cogprints.org/637/1/LearnbyDoing_Schank.html
6. Young, K., Talanquer, V. Effect of Different Types of Small-Group Activities on Students' Conversations. Retrieved from URL:

https://www.researchgate.net/publication/263960533_Effect_of_Different_Types_of_Small-Group_Activities_on_Students'_Conversations

Попиченко Свілана,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Popychenko Svitlana,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.),
Associate Professor of the Department of Pre-school Education
Pavlo Tychuna Uman State Pedagogical Unimersity, Ukraine*

ПРОВІДНІ НАПРЯМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ І ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ

LEADING TRENDS IN ENSURING CONTINUITY BETWEEN PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Abstract. The problem of continuity of education is actualized, in particular the consistency between pre-school and primary education. The trends in ensuring continuity are defined, those are the coordination of the educational purpose, the content of educational process, organizational forms and teaching methods. Special attention is paid to the necessity to modernize the functioning of pre-school and primary educational institutions, the introduction of modern innovative technologies.

Keywords: continuity of education, consistency, educational purpose, the content of educational process, modernization of education.

Сучасні реформи освіти ґрунтуються на ідеї її неперервності, що визріла в умовах розвитку педагогічної науки та освітньої практики. Неперервність розуміється як єдність, взаємозв'язок та узгодженість усіх компонентів освіти – мети, змісту, методів, організаційних форм з урахуванням вікових особливостей дітей на всіх рівнях освіти. Реалізація принципу неперервності освіти має починатися із забезпечення наступності між першими її сходинками – дошкільною і початковою освітою.

Саме завдяки наступності створюється динамічна і перспективна система освіти старших дошкільників і молодших школярів, спрямована на досягнення цілісного розвитку особистості, забезпечується перехід від попереднього вікового етапу до нового з найменшими для дітей труднощами. Наступність передбачає, з одного боку, орієнтування педагогів закладу дошкільної освіти на вимоги, що ставляться до дітей у школі, з іншого боку, спонукає

вчителя початкової школи до врахування досягнутого рівня розвитку дитини в закладі дошкільної освіти та сім'ї.

Підсумком усього розвитку дитини в дошкільному віці є психологічна готовність до систематичного навчання в школі. Більшість фахівців визначають її як складне системне утворення, що забезпечує здатність дитини виконувати навчальні завдання і шкільні обов'язки, зумовлену рівнем її індивідуально-психологічного розвитку. За своєю сутністю це готовність до елементарної форми навчальної діяльності. Вона формується поступово і залежить від цілої низки умов, перш за все від організації і змісту дошкільної освіти.

Наступність як педагогічний феномен має складну структуру, в якій виділяють провідні напрями – забезпечення єдності, внутрішнього зв'язку мети, змісту освітньої роботи, методів педагогічного керівництва, форм організації діяльності у закладах дошкільної освіти і початковій школі.

Узгодження мети на дошкільному і початковому шкільному рівнях є першим напрямом забезпечення наступності. Базовий компонент спрямований на рівність доступу дошкільної освіти для всіх дітей раннього та дошкільного віку; утверджує освіту дитини як стартову платформу особистісного розвитку, як першу й обов'язкову сходинку в системі неперервної освіти; проголошує цінностями дошкільної освіти зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини; розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дітей [1, с. 2–3]. Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [2]. Реалізація мети ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як: забезпечення рівного доступу до освіти; міцного здоров'я та добробуту, яких можливо досягти шляхом формування здорового способу життя і створення умов для гармонійного фізичного та психоемоційного розвитку; розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі тощо [2].

Забезпечення наступності в освітньому процесі – другий напрям, що передбачає зв'язок змісту дошкільної і початкової освіти. Зміст потрібно конструювати з урахуванням такої вимоги: кожен рівень має готуватися попереднім і слугувати основою для наступного. Дошкільна освіта покликана забезпечити створення головного

фундаменту розвитку дитини – формування базової культури її особистості, що дозволить їй успішно оволодіти універсальними учбовими діями на першій сходинці загальної освіти. «Обов’язкове врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до першого класу школи, сприятиме органічному, природному збагаченню особистісного розвитку, започаткованому в дошкільному періоді життя, та створить умови для успішного подальшого зростання і переходу дитини з першого рівня освіти до наступного» [3, с. 3–4].

Державні стандарти дошкільної й початкової освіти спрямовують на поетапне становлення дитячої особистості, її фізичний, пізнавальний, соціальний, естетичний розвиток, набуття нею певного практичного досвіду.

Неперервність та удосконалення форм організації і методів навчання як у закладах дошкільної освіти, так і в початковій школі, – третій напрям забезпечення наступності дошкільної й початкової освіти. «Удосконаленню освітнього процесу у закладах дошкільної освіти і початковій школі сприятиме відмова від застарілих підходів: фронтальних форм організації освітнього процесу, класичного розташування учнів у класі, статичних поз на заняттях і уроках та інше. Для забезпечення оптимальної рухової активності дітей доцільно передбачити динаміку проведення заняття/уроку (зміну видів діяльності)» [3, с. 4–5].

Досягнення нової якості освіти у контексті концептуальних засад Нової української школи можливе за умови ефективного освоєння інновацій, що відкривають можливості для формування особистості нового типу, з високим рівнем культури, здатної вільно й відповідально визначати свою позицію, реагувати на стрімкий розвиток суспільних перетворень, налаштовуватись на конструктивні дії в нових ситуаціях. Випускник нової школи – «інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя» [4, с. 6]. Тож одне з першочергових завдань забезпечення наступності діяльності закладів дошкільної і початкової освіти – їх модернізація – переведення її у режим інноваційного розвитку, впровадження у практику сучасних інноваційних технологій.

Отже, забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою є надзвичайно актуальним у контексті сучасних змін, виконання освітніх стандартів, створення єдиного освітнього процесу та досягнення цілісного розвитку особистості. Саме наступність є

однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, взаємозв'язку та узгодженості мети, змісту, методів, форм навчання на суміжних рівнях освіти.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: <https://pedpresa.com.ua/205021-bazovyj-komponent-doshkilnoyi-osvity.html>.

2. Державний стандарт початкової освіти. У редакції Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. № 688. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>.

3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти / Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 р. № 1/9-249. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/nastupnist/list.pdf>.

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: zatv. nakazom M-va osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 r. № 33. URL: <https://pedpresa.com.ua/205021-bazovyj-komponent-doshkilnoyi-osvity.html>.

2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. U redaktsyyi Kabinetu ministriv Ukrainy vid 24.07.2019 r. № 688. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>.

3. Instruktivno-metodychni rekomendatsii otnosytel'no zabezpechenna nastupnosti doshkil'noi ta pochatkovoї osvity / Dodatok do lysta MON Ukrainy vid 19.04.2018 p. № 1/9-249. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/nastupnist/list.pdf>.

4. Nova ukrayins'ka shkola. Kontseptual'ni zasady Reformuvanna seredn'oi osvity / Ministerstvo osvity y nauky Ukrainy. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Потапчук Тетяна,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри теорії та методики
дошкільної і спеціальної освіти
ДВНЗ «Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника», Україна*

Potapchuk Tetiana,
*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Theory and
Methods of Preschool and Special Education of
the SHEE «Precarpathian National Vasyl Stefanyk University», Ukraine*

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ

APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MUSIC LEARNING OF ADOLESCENTS

Abstract. The processes of informatization of the modern educational space are inextricably linked with the active introduction of multimedia technologies, which diversifies the forms of teaching and education. The use of multimedia in education due to their specific properties significantly enhances the clarity of learning, the emotional impact on students, helps to deepen interdisciplinary links, intensify the work of students, improves the organization of educational activities.

Keywords: multimedia technologies, music art, students, music editor, exercises, games.

Актуальність теми дослідження. Упровадження мультимедійних технологій у систему мистецької освіти, зокрема музичної, дозволяє розширити можливості навчального середовища, що сприяє підвищенню якості навчання і допомагає задовольняти й розвивати пізнавальні інтереси учнів.

З точки зору дидактики використання мультимедійних технологій надає учителю музичного мистецтва можливості:

- зробити навчання більш інтенсивним і, головне, ефективним за рахунок реалізації переваг мультимедіа навчальних систем у наочному поданні навчального матеріалу;

- індивідуалізувати навчання для максимальної кількості учнів з різними стилями навчання і різними можливостями сприйняття, соціально занедбаних учнів із спеціальними потребами і учнів, що живуть у віддалених районах;

- створювати сприятливу атмосферу для спілкування, обміну і взаємодії як окремих учнів, так і груп учнів, що навчаються в різних освітніх системах при збереженні національних і культурних особливостей країни; в аспекті музичного навчання та дистанційного навчання.

Виклад основних положень. Мультимедійні технології відкривають нові можливості використання на уроках текстової, звукової, графічної та відеоінформації, збагачують методичні можливості уроку.

Упровадження мультимедійних технологій у систему мистецької освіти, зокрема музичної, дозволяє розширити можливості навчального середовища, що сприяє підвищенню якості навчання і допомагає задовольняти й розвивати пізнавальні інтереси учнів.

Існує безліч мультимедійних програми для роботи з комп'ютером на уроці музичного мистецтва, а саме:

- Музичні редактори;
- Енциклопедії;
- Ігрові програми;
- Програми-тести і вікторини;
- Презентації;
- Караоке [1].

Музичний редактор є одним з найпоширеніших в плані побудови навчально-розвивального процесу на уроках музичного мистецтва в старших класах. Основні можливості музичного редактора, що використовуються під час уроків, це:

- відтворення музики з комп'ютера чи носія;
- запис музики;
- обробка мелодій;
- робота з нотами;
- робота з різними музичними інструментами.

Працюючи в музичному редакторі, учні вчаться не тільки записувати знайомі мелодії, але і складати свої, підбираючи темпи, фрагменти, які відповідають стилю, кількості голосів і тощо. Слід зазначити, що цікавим для учнів є виконання пісень англійською мовою в супроводі комп'ютера.

Інші дидактичні можливості розкриваються в комп'ютерних програмах, які можна використовувати на уроках музичного мистецтва, розвиваючи пізнавальний інтерес учнів.

З появою нових засобів навчання, використання їх залежить лише від майстерності самого користувача, який буде їх використовувати.

Енциклопедії – ці програми в основному створені як бази даних і призначені для індивідуальної роботи учня з комп'ютером. Наприклад, енциклопедія «Класична музика». Вона ілюструє навчальний матеріал щодо творчості 63 композиторів і має в своєму арсеналі 320 музичних творів, багато з яких представлені на відео, у виконанні кращих музикантів світу. Матеріал енциклопедії можна використовувати на різних етапах вивчення тем: «Композитори різних країн світу», «Театр», «Музичні інструменти» та ін., які вивчаються на уроках музичного мистецтва.

Для навчального процесу особливий інтерес становлять онлайн-сервіси для створення різноманітних інтерактивних вправ. Наприклад, сервіс LearningApps.org є сервісом Web 2.0 для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Ці модулі можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси.

Сайт LearningApps.org є сервісом на якому можливо створювати ігрові додатки до уроків, які можна використовувати на різних етапах уроку. Наприклад завершуючи вивчати тему ми можемо провести тестове опитування у вигляді гри «Мільйонер» питання можна подавати відповідно до поставленої теми.

Кросворди, також можна використовувати на різних етапах уроку. За допомогою кросворду можна перевіряти домашні завдання наприклад на уроці по темі: «Джаз» ми задали домашнє завдання: Підготувати замітки і цікаву інформацію про джаз. На наступному уроці «Джаз і класика» перевіряючи домашнє завдання кожному учневі запропоновано розв'язати кросворд на комп'ютері, де кожне питання особливе і деякі навіть мають музичні фрагменти.

Програма «Пазл» в ній можна створити різного виду завдання такі як перевірка домашнього завдання опитування на скільки добре учні засвоїли тему і. т. д. Наприклад в кінці семестру вивчивши всі теми, пройшовши певну кількість композиторів, ми дали завдання: скласти пазл, щоб перевірити на скільки учні добре засвоїли матеріал по композиторах та їх творах.

Отже застосування комп'ютерних програм надає вчителю музичного мистецтва нові можливості, дозволяючи разом з учнями розсунути стіни шкільного класу і заглибитись у яскравий багатокольоровий світ. Важливо, що використовуються групові

форма роботи. Так програма дозволяє не перенавантажувати зоровий простір, фіксуючи увагу учнів. Крім того, використовуючи гіперпосилання, можна повернутися до будь-якого фрагменту уроку, витративши при цьому мінімальну кількість часу.

Як довів наш експеримент, використовуючи мультимедійні засоби навчання учні глибше засвоюють навчальний матеріал, у них підвищується інтерес до уроку, вони більш активно працюють з навчальною і довідниковою літературою. Перегляд відео зображень, комп'ютерної графіки, прослуховування музичного супроводу знімають напругу, сприяють естетичному сприйняттю навчального матеріалу. Крім того застосування комп'ютера та комп'ютерних технологій дозволяє і вчителю і учневі контролювати хід засвоєння нового навчального матеріалу, формування необхідних знань та вмінь. В учнів розвиваються навички самоконтролю, спільної (групової) роботи, своєчасно визначати помилки, усувати їх і навіть попереджувати їх появу [3].

Караоке. Спів у режимі караоке – один із структурних компонентів мультимедійного уроку.

Ця форма роботи є однією з найпопулярніших серед учнів. Крім цього, спів у режимі караоке допомагає найяскравіше проявити свої вокальні навички в сольному чи ансамблевому виконанні, що вимагає від учителя врахування необхідності чергувати на уроці сольні й колективні форми співу. Але при роботі над музичним твором перевага має надаватися виразному виконанню пісні під фонограму або в супроводі музичного інструмента чи оркестру шумових інструментів.

Сучасні Інтернет-ресурси дозволяють учителю знайти готові відеоролики для співу караоке. Наприклад на уроці за темою: «Українська популярна музика» підчас вивчення пісні В. Івасюка «Червона рута» спів караоке можна використати для закріплення вже розученої пісні [2].

Висновок. Як довів результат опитування та оцінювання такі програми допомагають активізувати увагу учнів, більше прослухати різної музики, орієнтуватися в епохах, стилях, а ігровий елемент, який присутній у програмі, дозволяє зробити її цікавою та інтригуючою. Використовуючи ігрові програми у навчанні, ми допомагаємо учням розвинути такі розумові операції, як аналіз, синтез, узагальнення, конкретизувати класифікацію даних.

Ці програми дозволили краще розвинути комунікативні вміння, такі як: уміння формулювати задачі, які вимагають неоднозначних

відповідей, а також запам'ятовувати, відтворювати та інтерпретувати інформацію; дискутувати, давати оцінку і самооцінку.

Отже, мультимедійні технології навчання створюють необхідний рівень якості, варіативності, диференціації й індивідуалізації навчання й виховання.

Список використаних джерел:

1. Дементієвська Н. П. Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів. К: Міленіум, 2005. 238 с.
2. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. М: Академия, 2001. 256 с.
3. Новикова Н.В. Мультимедійні засоби навчання на уроці музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць/ До 175-річчя Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. К.: НПУ, 2010. Вип.10 (15). С.147–152.

References:

1. Dementievskaya, N. P. (2005). How computer technologies can be used for the development of students and teachers. K: Millennium [in Ukrainian].
2. Kodzhaspirova, G. M. (2001). Technical means of training and methods of their use / G. M. Kodzhaspirova, K. V. Petrov. M: Akademiya [in Russian].
3. Novikova, N. V. (2010). Multimedia teaching aids in music lessons. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 14. Theory and methods of art education: a collection of scientific works / To the 175 th anniversary of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. K: NPU, Vip. 10 (15), 147–152 [in Ukrainian].

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

Pryshchepa Svitlana,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor at the
Department of Pedagogy and Educational Management,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ПОЗАКЛАСНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF GENDER EDUCATION OF TEENAGE STUDENTS

Abstract. The article reveals the essence of the concept of “gender education of students of general secondary education institution”, its tasks, defines two stages of formation of gender education: propaedeutic-informational and cognitive-activity. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and the experience of the Gender Center at the Faculty of Social and Psychological Education, the main forms and methods of gender education are analyzed.

Keywords: gender education, teenagers, methods of education, general secondary education institution, extracurricular activities.

На часі, важливим завданням сучасної освіти є навчити сучасну молодь швидко адаптуватися до нових умов, постійно поповнювати свої знання і розвивати відносини з іншими людьми на засадах толерантності, розуміння, поваги, співучасті і співпраці, що є запорукою гендерної рівності. В Україні за сприяння ООН та Євросоюзу проводяться заходи міжнародного рівня, зокрема, гендерні освітні форуми, зокрема, «Через освіту – до рівності», у якому беруть участь педагоги, науковці, представники засобів масової інформації, громадськості [5].

Тому головним завданням, яке сьогодні виносить наукова спільнота є створення кращого світу для всіх людей, в якому не буде місця будь-якій нерівності: класовій, гендерній, расовій чи етнічній. Реалізація основних стратегічних напрямів щодо гендерної модернізації в освіту відбувається відповідно до Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», наказу

Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту».

Проблему гендерного виховання підростаючого покоління сучасні науковці вважають однією з найважливіших. Це засвідчують дослідження таких учених, як: С. Вихор, О. Вороніна, Т. Дороніна, Т. Говорун, Д. Єремєєва, І. Кон, В. Кравець, О. Кікінежді та ін. В них висвітлено педагогічні ідеї щодо гендерного виховання хлопців (О. Барановська, В. Бездітних, О. Вахрушев, В. Караковський, Л. Коряшина, Л. Левшин та ін.) та дівчат (В. Нишева, Л. Тимощенко та ін.); проблеми підготовки педагогів до роботи з учнями різної статі (В. Каган, В. Караковський, Д. Колесов, А. Мудрик, В. Чернов та ін.).

Вирішальну роль у формуванні проблем гендерного виховання учнів підліткового віку, на наш погляд, відіграє система позакласної роботи, яка зорієнтована на задоволення різноманітних потреб та інтересів особистості. Саме у позакласній діяльності вчитель може вільно спрямувати виховний процес на всебічний (фізичний, психічний, соціальний, духовний) розвиток учнів, на індивідуалізацію, а також зробити акцент на статеву належність вихованців.

Аналізуючи різні наукові студії учених, можна простежити чимало трактувань самого поняття «гендерне виховання». Проте, на нашу думку, гендерне виховання учнів закладу загальної середньої освіти розуміємо як цілеспрямований процес взаємодії щодо вихованців різних статей, результатом якого є формування в учнів стійкого поняття власної статі з характерною для неї гендерно-рольовою позицією; цінностей; поваги до особистості незалежно від статі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що, позакласна діяльність з гендерного виховання – це система взаємодії, взаємопов'язаних між собою і взаємодоповнюючих один одного у роботі педагогів-вихователів, діяльність яких спрямована на створення цікавої, вільної, комфортної атмосфери у межах вільного часу для учнів різної статі з метою формування у них гендерної вихованості.

На наш погляд, саме спеціально організована позакласна діяльність у гендерному напрямку зможе надати можливість хлопцям і дівчатам опанувати як традиційні, так і сучасні позиції суспільства. Всіляка багатогранність засобів такої роботи розкриє світ варіативних рольових позицій чоловіка і жінки в суспільстві.

Надасть можливість більш повно і гнучко подивитись на чоловічі й жіночі світи, професії.

Слід зауважити, що позакласна діяльність – це формувальний інструмент соціалізації особистості, а відтак В. Кравець вважає, що успіх і результативність гендерного підходу полягає в розумній корекції процесу соціалізації [3]. О. Коберник наголошує на тому що «соціалізуючись, учень не тільки збагачується суспільним досвідом, але й реалізує себе як особистість своїм впливом життєвих обставин і людей, які його оточують» [2].

Планування позакласної виховної діяльності у межах особистісно орієнтованого і статево-рольового підходів передбачає впровадження цільових теоретичних основ.

Найбільш ефективні напрями, пов'язані як із статево-рольовим, так і особистісно орієнтованим вихованням учнів у позакласній діяльності.

Вивчаючи психолого-педагогічну літературу виділяємо два етапи формування гендерного виховання: пропедевтично-інформаційний та пізнавально-діяльнісний. Важливим є аналіз кожного з етапів гендерного виховання, важливо визначити форми та методи позаурочної діяльності.

На першому етапі передбачено визначення рівня обізнаності учнів з питань гендерних відносин, сучасних гендерних ролей чоловіка і жінки у суспільстві, усвідомлення учнями специфіки особистісного погляду у сфері гендерної поведінки представників обох статей на професійне і сімейне життя, інтересу до пізнання своєї особистості і свого призначення у соціальному світі.

Власне, на даному етапі передбачається використання таких, переважно, словесних форм роботи: екскурсії, конкурси «Чоловік і жінка», «День родини», зустрічі з фахівцями (лікарями, психологами) та методів роботи: бесіди «Повага», «Він і Вона», «Жіноча і чоловіча рівність», «Сімейні стосунки», «Я – чоловік», «Я – жінка», заохочення, роз'яснення, евристичні питання, вільні асоціації, рольові ігри.

Не менш важливим є наступний етап щодо гендерної вихованості – пізнавально-діяльнісний. Даний етап передбачає засвоєння учнями основ соціальної значущості кожного незалежно від статевої приналежності, спрямованість особистості до толерантних стосунків статей. Пізнавально-діяльнісний етап повинен базуватися на результатах попереднього етапу виховної роботи та ґрунтуватися на засадах послідовності.

На цьому етапі варто використовувати такі форми виховної роботи: круглі столи «Гендер – це не спектр: чому нам потрібно перестати множити гендерні ідентичності», тематичні виховні години «Гендерна нерівність у професіях», диспути «Рівноправність чоловіка і жінки», «Бути дівчиною значить – значить бути сильною», бесіди «Сучасна українська сім'я: гендерні проблеми та шляхи їх подолання», «Гендерне сприйняття», години спілкування «Майбутнє без насилля», «Гендерні ролі і стереотипи», рольові ігри, перегляд кінофільмів та методи виховної роботи: методи мозкового штурму, дискусії, кейс-методи.

Не менш важливим є проведення гендерних тренінгів; організація конференцій; розробка дослідницьких гендерних проєктів, соціальної реклами; залучення підлітків до участі в конкурсах творчих робіт (есе, міні-творів), проблематика яких пов'язана з усунуванням гендерних стереотипів; застосування діалогів учень/учениця – вчитель, бесіди, дискусії, метод проєктів, рольові ігри, які сприяють запобіганню й усунуванню конфліктних ситуацій; створення інтернет-сторінок з гендерної тематики [4].

На базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини створено Гендерний центр. Керівник Центру доктор педагогічних наук, професор

Центр працює зі студентами та учнями закладів загальної середньої освіти, вже кілька років поспіль та є організатором міського конкурсу студентських та учнівських наукових робіт із гендерної тематики, у якій беруть участь представники закладів вищої освіти та шкіл міста, району.

Крім організації конкурсів та конференцій на гендерну тематику центром ініційовано висвітлення стінгазет, фотоконкурсів «Жінка-людина = Чоловік-людина», виставок «Рівні права, рівні можливості, рівна відповідальність», «Гендерний мейнстрімінг» проведення відеолекторій з питань гендеру, гендерного марафону «Гендерна соціалізація», конкурсу відеороликів «Гендер – це...» [1].

Ми дотримуємося думки, що гендерне виховання у позакласній діяльності передбачає створення відповідних педагогічних умов, які сприятимуть вихованню різнобічно розвиненої особистості, самостійної, рівноправної незалежно від статі, формуванню гендерної вихованості і культури, чуйності і толерантності у міжстатевому спілкуванні, а також підготовці хлопців і дівчат до дорослого життя у

суспільстві, шлюбних стосунків не заангажованими стереотипними поглядами.

Список використаних джерел:

1. Войтовська А. Гендерний підхід у соціалізації студентської молоді з інвалідністю в навчальний процес ВНЗ. *Наукові записи. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Випуск 156. С. 138–142.
2. Кoberник О. Білецька І. Методи і засоби особистісно орієнтованого виховання: навч.-метод. посібник. Умань: СПД Жовтий, 2009. 147 с.
3. Кравець В. Історія гендерної педагогіки: навч посіб. Тернопіль: Джура, 2005. 440 с.
4. Нова українська школа: poradnyk dlya vchytelya / pid zah. red. Bibik N. Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleyady», 2017. 206 с.
5. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020». *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2020. № 3–4. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/gender/article/view/2959>

References:

1. Voytovs'ka, A. (2017). Hendernyy pidkhid u sotsializatsiyi student-s'koyi molodi z invalidnistyu v navchal'nyy protses VNZ. *Naukovi zapysy. Seriya: Pedagogichni nauky*. Kropyvnyts'kyu, Vypusk 156, 138–142 [in Ukrainian].
2. Kobernyk, O. Bilets'ka, I. (2009). Metody i zasoby osobystisno oriyentovanoho vykhovannya. Uman': SPD Zhovtyy [in Ukrainian].
3. Kravets' V. (2005). Istoriya hendernoyi pedagogiky. Ternopil': Dzhura [in Ukrainian].
4. Nova ukrayins'ka shkola: poradnyk dlya vchytelya / pid zah. red. Bibik N. (2017). K.: TOV «Vydavnychyuy dim «Pleyady» [in Ukrainian].
5. Stratehiya uprovdzhennya hendernoyi rivnosti ta nedyskryminatsiyi u sferi osvity «Osvita: hendernyy vymir – 2020». *Henderna paradyhma osvith'oho prostoru*. 2020. № 3–4. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/gender/article/view/2959>.

Радзівіл Катерина,
кандидат психологічних наук
викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна
Антіпов Ярослав,
магістрант факультету
соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна

Radzivil Kateryna,
Candidate of Psychological Sciences
Lecturer at the Department of Psychology
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine
Antipov Yaroslav,
Master Student at the Department of Psychology
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ РОЗВІДКИ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ «ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО» В ПСИХОЛОГІЇ

SCIENTIFIC AND THEORETICAL INVESTIGATIONS AND RESEARCH OF THE «IMAGE OF THE FUTURE» IN PSYCHOLOGY

Abstract. The article considers the relevance of the concept of «image of the future» as a specific category of human existence through the prism of scientific, theoretical and practical research. A clearly structured analysis of modern approaches to clarification and further scientific research in accordance with the challenges of modern psychological thought is presented. The study will be informative for students and all who are interested in research of this personal and social phenomenon.

Keywords: personality, image of the future, value orientations, life plans.

Однією з головних задач психологічної науки наразі є проблема опису суб'єктивного світу людини. В контексті вирішення цього завдання в сучасній психології активно розробляється дослідниками, теоретиками й практиками таке поняття як «образ майбутнього».

Перед дослідниками стоїть завдання узагальнення теоретичного та емпіричного матеріалу, що є вкрай актуальним як для розробки загальнопсихологічної проблеми опису суб'єктивного світу людини,

частиною якого є «образ майбутнього», так і для розробки систем психологічного опису суб'єктивного світу, в тому числі образу майбутнього різних категорій людей [2; 3].

Цілком зрозуміло, що образ майбутнього обумовлений специфічністю способу життя (місто або село), особливостями професійної діяльності (військовий і актор), віком (наприклад, образ майбутнього в 20 років або в 55 років), інтересами і, звичайно, статевою і гендерною приналежністю [4].

За останній час кількість робіт, присвячених дослідженню психологічного феномену образу майбутнього, значно зростає. Ми припускаємо, що це обумовлено тим, що планування майбутнього є невід'ємною частиною життєвого вектору людини. А також при дослідженні та аналізі уявлень особистості чи групи людей про майбутнє можна побачити їх мотиви, потенціал, перспективу, а на основі вивчення життєвих планів можна спрогнозувати розвиток суспільства в цілому [1].

Багатогранність і різноманітність спрямованості дослідницьких підходів до вивчення образу майбутнього особистості визначається в свою чергу і багатством його проблематики.

Всі сучасні підходи можна умовно об'єднати в три основні напрями. Перший напрямок – теоретико методологічний, в якому розробляються поняття, категорії і концепція майбутнього в контексті більш широкої картини життєвого шляху особистості. (І. Кант, К. Левін, Є. І. Головаха, А. А. Кроник, Г. Олпорт, А. Маслоу, А. Бандура, В. Франкл, К. Обуховський).

На біологічному і фізіологічному рівнях образ майбутнього і його роль в регуляції поведінки розглядається в наукових роботах П. К. Анохіна, Н. А. Бернштейна, Б. Ф. Ломова.

Другий підхід орієнтується на вивчення широкого кола експериментальних та практичних робіт. В його межах досліджується місце майбутнього в тимчасовій перспективі особистості, планування життя, вивчення вікових особливостей образу майбутнього, на підставі ставлення до нього створюються типології особистості (В. І. Ковальов, К. А. Абульханова-Славська, Т. Н. Березіна, Л. І. Анциферова, Ш. Бюлер, Л. В. Сохань, М. В. Кирилова, О. І. Головаха, А. А. Кроник, К. К. Платонов, І. А. Дьоміна та ін.).

В рамках третього підходу вивчається використання результатів науково-теоретичних досліджень майбутнього в контексті суб'єктивної картини життєвого шляху особистості в психокорекційній та психотерапевтичній практиці.

В даний час різні підходи до вивчення побудови образу майбутнього представлені в роботах О. М. Арестового (2000), О. Е. Байтінгера (1998), С. А. Башкова (1999), І. А. Дьоміна (1997), Д. А. Леонтєва і Є. В. Шелобанової (2001), А. Л. Коробкіна (2002), Є. В. Разгоняєва (2004), Є. Б. Агафонової (2004), Н. Б. Костенко (2006) і ін. [1; 3].

Науковий інтерес до дослідження даної категорії з плином часу не зменшується, а навпаки росте. На основі теоретичного аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів дається визначення поняття «образ майбутнього» як складного інтегрального особистісного утворення, що включає в себе ціннісні орієнтації та життєві плани, як заплановані, так і очікувані події, установки і емоційне ставлення до майбутнього (К. А. Абульханова).

Наразі дослідниками описується структура та зміст образу майбутнього. Образ майбутнього представлений в свідомості людини у вигляді складного утворення специфічного походження, має смислові та емоційні складові. Він має певну категоріальну структуру. Науковці вказують, що особливості структури та змісту образу майбутнього служать джерелом важливої інформації про смислову сферу особистості. Цікава, на наш погляд, думка Л. А. Регуша, який в своїх роботах зазначає, що зміст майбутнього не має закінченого характеру, воно завжди потенційно змінне і залежить від багатьох факторів. Відзначається також взаємозв'язок образу майбутнього з цінностями, які мають особливе значення для збереження людиною позитивного образу свого майбутнього (О. І. Головаха), цілями (Нютен), з планами і надіями (О. Б. Бикова).

Таким чином, ми можемо констатувати, що поняття «образ майбутнього» залишається актуальним та малорозвіданим, що вимагає від сучасних дослідників орієнтації на дослідженні даного феномену та орієнтації на актуальні тенденції розвитку та становленні психологічної думки сучасності.

Список використаних джерел:

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. 144 с.
2. Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. Москва: ПЕР СЕ; Санкт-Петербург: ИМАТОН-М, 2000. 135 с.
3. Семиліт М. В. Проектування майбутнього – метод зростання сили «Я» особистості. *Гуманітарні науки*. № 2 (4), 2002. С. 121–127.
4. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навчальний посібник. Київ: Либідь, 1996. 264 с.

References:

1. Boryshevskyi, M. I. (1997). Dukhovni tsinnosti v stanovlenni osobystosti hromadianyna. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 1, 144 [in Ukrainian].
2. Druzhinin, V. N. (2000). Varianty zhizni: ocherki ekzistentsialnoy psikhologii. Moskva: PER SE; Sankt-Peterburg: IMATON-M [in Russian].
3. Semylit, M. V. (2002). Proektuvannia maibutnoho – metod zrostannia syly «Ia» osobystosti. *Humanitarni nauky – humanities sciences*, 2 (4), 121–127 [in Ukrainian].
4. Iatsenko, T. S. (1996). Psykholohichni osnovy hrupovoi psykhhokorektsii – Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Семчук Богдан,
*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Semchuk Bogdan,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D),
teacher of the Department of Preschool Education
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PECULIARITIES OF APPLICATION OF PRACTICAL COMPUTERIZATION OF THE LEARNING PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The article describes the current state of use of practical computerization in the process of learning in preschool education. The modern views of scientists on this problem are analyzed. The process of assimilation of perceived information from a computer screen by preschool children is described. The peculiarities of the influence of computer technologies on the formation of a preschool child are revealed.

Keywords: computer technologies, computerization, preschool children, informatization of preschool education.

Упровадження комп'ютерних технологій в систему дошкільної освіти можна охарактеризувати як логічний і необхідний крок в розвитку сучасного інформаційного світу в цілому.

Комп'ютерні технології відіграють передусім інформаційну роль у розвитку дітей, завдяки чому молоде покоління здобуває різноманітні суперечливі, несистематизовані відомості про типи поведінки людей і способи життя в різних соціальних стратах, регіонах, країнах, відтак дитина здобуває інформацію, яка істотно відрізняється від навчально-виховної в закладі дошкільної освіти.

Проблема використання сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій у педагогічному процесі, висвітлена в роботах учених (Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, К. Маклін, Ю. Машбиця, С. Пейперта, Є. Полат та ін.). Науковці стверджують, що впровадження комп'ютерних технологій у

практику навчання є однією з форм підвищення ефективності навчального процесу.

Проблемою розробки й використання комп'ютерних технологій навчання займалися вчені (Н. Апатова, А. Верлань, М. Головань, А. Гуржій, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Іваськів, В. Лапінський, В. Мадзігон, Д. Матро, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, І. Роберт, П. Ротаєнко, В. Руденко, М. Семко, О. Християнінов).

Технології комп'ютеризованого навчання досліджували вчені (А. Ашероф, А. Довгялло, О. Савельєв, О. Молібог та зарубіжні – Г. Клейман, Н. Краудер, С. Пейперт, В. Скіннер).

Метою статті є характеристика сучасного стану використання комп'ютерних технологій у педагогічному процесі закладу дошкільної освіти.

У нашій країні процес комп'ютеризації навчання та виховання розпочався нещодавно. Це пов'язане з появою комп'ютерів нового покоління і масовим впровадженням їх у дошкільні та навчальні заклади різних типів і рівнів акредитації.

Виникнення в 50-х роках ХХ століття і поступове поширення комп'ютерних технологій, відчутно змінило ситуацію в освітньо-виховному та культурному житті суспільства, істотно вплинуло на становлення особистості загалом та дітей дошкільного віку, зокрема.

Комп'ютери та їх програмне забезпечення надали людству величезні можливості для отримання різнобічної інформації в найкоротші терміни. Винахід комп'ютера ознаменував собою перехід людства від моделювання, посилення фізичних можливостей і функцій людини до моделювання і посилення її інтелектуальних можливостей [1, с. 290].

Загальновідомо, що від народження діти не володіють здатністю критично мислити. Цю здатність необхідно формувати протягом тривалого періоду. Усі події та явища, що оточують дитину, стають звичними і сприймаються як норма. Це пов'язано із недостатнім життєвим досвідом дитини [3, с. 22].

Згідно з Концепцією національної програми інформатизації, інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що надасть можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Серед них – розвиток особистості, індивідуалізація навчання, організація систематичного

контролю знань, можливість урахувати психофізіологічні особливості кожної дитини тощо. Інформатизація в галузі освіти є ключовою умовою підготовки фахівців, здатних орієнтуватися в довкіллі [2, с. 10].

Інформатизація дошкільної освіти є невід'ємною складовою інформатизації суспільства, відображає загальні тенденції глобалізації світових процесів розвитку, виступає як визначальний інформаційний і комунікаційний базис освіти та гармонійного розвитку особистості.

Основою інформаційної культури особистості є знання про інформаційне середовище, закони його функціонування та розвитку; вміння орієнтуватися в безмежному просторі різноманітних повідомлень і даних, раціонально використовувати засоби сучасних комп'ютерних технологій для задоволення інформаційних потреб. Всі ці трансформаційні процеси розкривають актуальне поняття компетентності особистості.

Відтак, інформаційна компетентність є своєрідним показником готовності особистості до життя, що дає змогу визначити здатність людини до подальшого особистісного розвитку, активної участі у житті суспільства.

В основу концепції «інформаційної компетентності» покладено ідею виховання компетентної людини, яка не лише має необхідні знання, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи набуті нею із комп'ютерних технологій знання і беручи на себе відповідальність на певну діяльність.

Сучасним дошкільникам необхідна не лише ґрунтовна інформаційна підготовка. Не менш важливою є естетична готовність сприйняти, відчутти соціально-психологічну атмосферу епохи, оцінити її здобутки. У цьому вбачається розуміння необхідності створення належної бази, пов'язаної з удосконаленням культури почуттів, взаємин, потреб, без яких не можна соціалізувати особистість, здатну усвідомити цінності людського буття, красу природи, мистецтва, суспільних відносин, зрештою, самої людини.

Застосування сучасних комп'ютерних технологій як технічного засобу розвитку дитини дошкільного віку, індивідуалізації та диференціації навчання передбачає:

- формування інформаційної компетентності вихователя;
- знання та неухильне дотримання санітарно-гігієнічних норм та правил організації педагогічного процесу за умови проведення занять із використанням сучасних технічних засобів;

- знання видів педагогічного програмного забезпечення (навчальні, контролюючі, розвивальні, ігрові програми), призначення, організаційно-педагогічних та санітарно-гігієнічних вимог до їх створення та використання.

Складовими інформаційної компетентності є:

- система уявлень про інформатику (знання про інформаційне середовище, закони його функціонування, уміння орієнтуватися в інформаційних потоках);

- комп'ютерна грамотність (уміння працювати з комп'ютером, навички користувача, здатність використовувати допоміжні апаратні засоби);

- відповідний стиль мислення.

Проблема впливу комп'ютерних технологій на становлення дитини-дошкільника тісно переплітається з іншими аспектами її життя: індивідуальним розвитком, навичками користування комп'ютером, впливом батьків, спілкуванням з групою однолітків, виховною роботою вихователів. Ця проблема тісно пов'язана зі складною системою цінностей, яка реалізується в процесі соціалізації.

Отже, створення сприятливих умов для набуття дітьми інформаційної компетентності та соціального досвіду під впливом комп'ютерних технологій, є одним із найважливіших педагогічних завдань дошкільної освіти.

Для нас значимий інтерес викликає механізм засвоєння дітьми сприйнятої інформації із комп'ютера, який відбувається на основі послідовності дій. Зарубіжні дослідники (Х. Маркус, П. Левіскі, Дж. Сміт) стверджують, що люди швидше переробляють ту інформацію, яка має близьку відповідність до образу «Я».

Л. Чайнова зауважує, що використання комп'ютерних технологій позитивно впливає на загальний рівень педагогічного процесу та рівень розвитку дітей дошкільного віку [4].

Протягом дошкільного віку дитина вчиться орієнтуватися на вимоги і стандарти дорослих – рідних, вихователів. Суттєвий вплив здійснює група однолітків (дитяче співтовариство), членом якої є сама дитина. Особливого значення набуває процес інформування, який забезпечує діяльність і розвиток особистості та за своєю сутністю має формувальний вплив на особистість дитини-дошкільника, про що ми вже вище зазначали. Процес інформування за своїми функціями та структурою близький до педагогічного процесу ЗДО. Вважаємо, що при певних умовах формувальний ефект

впливу комп'ютерних технологій на становлення особистості дитини-дошкільника може бути підсилений і, відповідно, стати соціально ціннісним і особистісно визначальним.

Використання комп'ютерних технологій в педагогічному процесі ЗДО позитивно впливає на становлення дитини-дошкільника. Тож комп'ютер має входити в життя молодого покоління через гру, конструювання, художню творчість та інші види символіко-моделювальної діяльності. Як показують дослідження Л. Венгера, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, М. Поддякова, у дитини до п'яти років повністю розвивається символічна функція наочно-образного мислення, що є основним показником рівня розумового розвитку дитини в цьому віці.

Працюючи на комп'ютері, дошкільник має справу з наочними екранними образами, які він наділяє символічним, ігровим значенням, переходячи в такий спосіб від звичних практичних дій з предметами до дії з ними в образному (модельному, символічному) плані. Опановуючи комп'ютерні технології, у дитини формуються передумови теоретичного мислення, що характеризуються усвідомленим вибором способу дії для розв'язання поставленого завдання.

Застосування в дошкільному навчальному закладі комп'ютерних технологій в органічному поєднанні з традиційними засобами виховання сприяє підвищенню загальної якості виховання, розвитку творчої особистості. Але тут визначальними є компетентність вихователя щодо предмета навчання й застосовуваних ним методів та засобів, а також розвивальний зміст комп'ютерних програм.

Комп'ютер сам собою не відіграє жодної ролі за відсутності загальної концепції його використання в дошкільній освіті, програмно-методичного забезпечення, яке відповідає завданням розвитку, виховання і навчання дитини та психофізіологічним можливостям.

Отже, комп'ютер — це насамперед засіб діяльності дитини. Організуючи ознайомлення дошкільника з комп'ютерними технологіями, педагог має ставити в центрі уваги саму дитину. Систематичне включення комп'ютерних технологій в педагогічний процес ЗДО забезпечить формування інформаційної компетентності як педагогів, так і вихованців.

Список використаних джерел:

1. Гуревич, Р. С., Кадемія М. Ю., (2006). Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях, Київ, «Освіта України». 390 с.
2. Концепція національної програми інформатизації. (1998). *Голос України*, С. 10–12.
3. Сарапулова, Є. (2003). Чим шкідливі «Том і Джеррі»? *Дошкільне виховання*, № 11. С 21-23.
4. Чайнова, Л. Д. (1992). Компьютерные игры в дошкольном образовании, *Техническая эстетика*, № 1, С. 19–21.

References:

1. Gurevich, R. S., Kademiya M. Yu. (2006). Informaczijno-telekomunikacziyni tekhnologiyi v navchalnomu proczesi ta naukovikh doslidzhennyakh, Kiyiv, «Osvita Ukrayini» [in Ukrainian].
2. Konczepczyia nacziionalnoyi programi informatizacziyi. (1998). *Golos Ukrayini*, 10–12 [in Ukrainian].
3. Sarapulova, Ye. (2003). Chim shkidlivi «Tom i Dzherri»? *Doshkilne vikhovannya*, 11, S. 21–23 [in Ukrainian].
4. Chajnova, L. D. (1992). Kompyuternye igry v doshkolnom obrazovanii, *Tekhnicheskaya estetika*, 1, 19–21 [in Russian].

Скворцова Світлана,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри математики і методики її навчання
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського, Україна*

Скворцова Светлана,
*доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой математики и методики ее обучения
ГУ «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского», Украина*

Skvortsova Svetlana,
*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Mathematics teaching methods
South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky, Ukraine*

НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЦІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

NEUROPHYSIOLOGICAL BASES OF TRAINING MATHEMATICS FOR PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract. As a result of the analysis of neuroscience data, the complexes of brain zones were identified that provide cognitive processes - perception, attention, thinking and memory. Based on the age characteristics of the cognitive processes of primary schoolchildren and their brain supply, approaches to training mathematics have been developed: the use of visualization, the organization of educational research with handouts, operational external control, the formation of mental actions, interval training.

Keywords: primary schoolchildren, age characteristics, cognitive processes, teaching methods, mathematics, primary school.

Основой всех познавательных процессов является мозг человека, который развивается по двум направлениям – по направлению функционального развития и по изменениям нейронного аппарата.

Именно в возрасте, когда начинается обучение ребенка – в 5–6 лет происходят существенные изменения как в нейронном аппарате, так и в функциональном развитии. Это подтверждают

исследования нейрофизиологов – М. Безруких и ее сотрудников. Таким образом, качество познавательных процессов напрямую зависит от уровня развития мозга человека. И тут следует заметить, что ребенок рождается с полным набором нейронов и новые нейроны на протяжении жизни в больших количествах не образуются, причем каждый нейрон рождается с программой апатоза – программой умирания; остановить процесс умирания нейронов может образование новых нейронных связей (М. Безруких, Т. Черниговская). Новые нейронные связи образуются тогда, когда человек делает что-то новое; при повторении нового действия эти связи крепчают, автоматизируются и возникают новые. Новые умения и навыки возникают в любом возрасте, до тех пор, пока работает мозг человека. Таким образом, упражнения в какой-либо деятельности приводит к формированию умений и навыков, а прекращения упражнений приводит к тому, что нейронные связи становятся более слабыми и человек теряет умение или навык.

Интересен факт того, что новые нейронные связи возникают при 1–2 повторении нового действия, мозг формирует новую связь в течение 7 дней постоянных повторений. Но, без последующих повторений новая нейронная связь исчезает также быстро, как и возникает. Эти данные нейрофизиологов очень ценны для методистов, поскольку раскрывают механизм формирования умений и навыков. В этом же контексте интересные закономерности запоминания, которые обобщены И. Груденовым, и нашедшие отражение в методике интервального обучения Б. Окли.

Таким образом, возрастные характеристики структурного и функционального развития мозга человека определяют уровень его познавательных процессов. Именно возраст 5–8 лет является возрастом интенсивного развития всех когнитивных функций и их мозгового обеспечения (М. Безруких).

Для разработки методики обучения математики очень ценны данные нейрофизиологов об отсутствии межполушарной асимметрии, о том, что в младшем школьном возрасте интеграционная деятельность мозга характеризуется отсутствием четкой региональной и полушарной специализации коры больших полушарий, адекватной выполняемой деятельности (М. Безруких). Познавательная деятельность младшего школьника обеспечивается слаженной работой целого комплекса зон мозга – это и лобные доли и височно-теменная и затылочная доли и фронтальные зоны коры и прифронтальные отделы коры головного мозга (М. Безруких).

Восприятие учебного материала обеспечивается комплексом зон мозга. Так, переработка тактильных, слуховых и зрительных раздражителей, которые вводятся в систему запоминания обеспечивается слаженной работой затылочной, теменной и височной долей. Восприятие звуков, в частности названий цифр и чисел обеспечивается слуховым центром коры, верхней височной извилиной. Восприятия знаков цифр, знаков арифметических действий и вспомогательных знаков обеспечивают теменно-затылочные отделы левого полушария. Способность воспринимать абстрактные понятия, осуществлять целенаправленную деятельность – лобные доли. Восприятие таблиц сложения и умножения и опорных схем – левое полушарие. Восприятие, связанное с эмоциями обеспечивается правое полушарие.

Развитие этих зон мозга определяет возрастные особенности восприятия. А именно, всем известно, что в 5–6 лет система восприятия переходит на новый уровень и вероятность узнавания объекта составляет 100 %. В 6 лет создаются условия для углубленного восприятия предметов, оперирования большим количеством признаков. 6–8 лет – это сенситивный период для поэлементного узнавания зрительных стимулов, для перехода на узнавание с опорой на формальные и семантические признаки. Это связано с тем, что в анализ и обработку информации задействуются заднеассоциативные отделы и происходят изменения структурной организации локальных нейронных сетей зрительной области коры. В 7 лет наблюдается еще определенная незрелость узнавания, связанная с незрелостью лобных долей, которые формируются позже. Дети 7–8 лет еще плохо отбрасывают несущественную информацию; до 7 лет они имеют трудности в интерпретации сюжетных, серийных картинок. В 6–7 лет созревают структурно-топологические и координатные факторы, а до 8–9 лет – метрические представления и стратегии оптико-конструктивной деятельности. Таким образом, обучая математике современных детей, мы должны создать им условия, облегчающие восприятие учебной информации. А именно широко следует использовать всевозможную красочную наглядность. Это и раздаточные математические материалы, и схематическое представление информации, анимационные эффекты и цветные выделения главного. Конечно же, надо вовлекать детей в исследование математической стороны предметов окружающего мира. Таким образом мы опираемся на изменения структурной

организации локальных нейронных сетей зрительной области коры и на созревание структурно-топологических и координатных факторов.

Рассмотрим отделы мозга, обеспечивающие внимание. Так, удержание в кратковременной памяти материала обеспечивается широкой височной зоной. А для фокусировки длительного внимания на конкретной задаче, самоконтроль и исполнительные функции – участок лобной доли перед центральной извилиной на грани теменной, затылочной и височной долей, а также прифронтальной корой.

Развитие этих участков мозга определяет возрастные особенности внимания, проявляющиеся в формировании с 3 до 6 лет стойкого познавательного внимания; в превалировании непроизвольного внимания.

В 6–8 лет происходит формирование механизмов произвольного внимания и постепенно, эмоциональное непроизвольное внимание вытесняется произвольным. При разработке методики обучения математике нужно учитывать и то, что до 7–8 лет произвольная деятельность, которая организуется при помощи произвольного внимания, легко вытесняется теми видами деятельности, которые непосредственно интересуют ребенка. Также следует учитывать в процессе обучения младших школьников и тот факт, что у 7–8-летних детей система переработки информации еще незрелая и ее возможности ограничены. Таким образом внимание следует специальным образом поддерживать. К концу младшего школьного возраста, по мере созревания лобных долей, отвечающих за произвольность, учащиеся могут осуществлять simplest планирование своих действий и руководить своей деятельностью в соответствии с целью заданий.

Если учащиеся 1–3-х классов имеют проблемы с саморегуляцией, то учащиеся 4-х классов (9–10 лет) уже могут руководить своими волевыми усилиями. Это тот возраст, когда ребенок может поставить стратегическую цель и направить усилия для ее достижения (М. Безруких). Этот тезис нейрофизиологов очень важен в контексте увлечения в последнее время групповыми формами работы. Это значит, что организовывая работу в группах в 1–3-м классе, учитель должен не только разработать задания для групповой работы, но и спроектировать деятельность каждого участника группы и смоделировать возможные трудности, а также осуществлять пооперационный контроль.

Для организации процесса обучения очень важным является то, что с 6–7 до 9–10 лет совершенствуются механизмы селективного внимания и организации деятельности, но только в 9–10 лет возможна произвольная, целенаправленная деятельность ребенка – деятельность, в которой он может поставить цель (М. Безруких). Это связано с возрастными особенностями созревания лобных долей и прифронтальной коры головного мозга.

Таким образом, для поддержания внимания младших школьников в процессе обучения математики, в силу незрелости произвольного внимания, что вызвано неразвитостью лобных долей и прифронтальной коры, надо облегчать восприятие учебной информации, на чем мы уже акцентировали внимание (наглядность, учебные исследования), а также детям нужны четкие инструкции и пооперационный внешний контроль.

Процесс мышления обеспечивается согласованной работой комплекса зон мозга. В частности, прием, переработка (кодирование) и синтез информации, получаемой от различных анализаторов и аппаратов обеспечивается теменной, височная и лобной долями; осуществление сложных аналитико-синтетических психических функций, которые отвечают за мышление, принятие решений и планирование – участком лобной доли перед центральной извилиной на грани с теменной, затылочной и височной долей, а также префронтальной корой; в формировании программ сложного поведения и контроля принимают участие теменная, височная, лобная доли и префронтальная кора; в синтезе наглядной информации, для перехода от уровня непосредственного наглядного синтеза к уровню символических процессов, для оперирования системами чисел и абстрактными соотношениями – затылочная, теменная, а также префронтальная кора. Возрастные характеристики их созревания определяют возрастные особенности мышления младших школьников.

Как и предыдущих поколений, у современных младших школьников на первых этапах обучения в школе превалирует наглядно образное мышление, связанное с эмоциональной сферой. Основой наглядно-образного мышления является достижение в этом возрасте определённого уровня зрелости зрительного восприятия, о чем шла речь выше; средством наглядно-образного мышления является образ. Дети пока еще воспринимают все конкретно и буквально, они не могут увидеть общий, абстрактный смысл ситуации.

Как известно, мышление тесно связано с речью. В этом возрасте речь становится основой для формирования мышления. Интересным является факт того, что до 7–8 лет в этот процесс включаются структуры обеих полушарий; а с созреванием лобных долей – до 9–10 лет, именно они включаются в речевые процессы. Для методистов очень важен тезис нейрофизиологов о том, что особенности речевых процессов определяют специфику умственных операций. Это еще раз убеждает нас в необходимости развития и математической речи в начальной школе.

Так как с развитием механизмов речевой деятельности, при помощи вербально-логического мышления, ребенок начинает выделять существенные признаки объектов, скрытые от непосредственного восприятия, уже в 6-ти летнем возрасте у детей проявляется способность к систематизации, классификации, к анализу простых причинно-следственных связей. Эти особенности уже учтены в построении начального курса математики, когда в первом классе проводится специальная работа над признаками предметов – общими и отличительными, над обобщением по общему признаку и классификацией по отличительному признаку.

Поскольку математика – абстрактная наука, то для обучения математике очень важно то, что в 5–7 лет повышается роль абстрактного мышления и начинает формироваться словесно-логическое мышление, подкрепленное внутренней речью, использующее абстрактные понятия. Таким образом, разрабатывая методику обучения математике, основанную на данных нейрофизиологии, учитывающей возрастные особенности когнитивных процессов, в частности мышления, мы должны помимо облегчения восприятия учебного материала посредством наглядности обучения и организации учебных исследований, для поддержания внимания обеспечить детей четкими инструкциями и реализовать пооперационный контроль за их деятельностью, также мы должны построить процесс обучения математике таким образом, чтобы достигнуть определённого уровня понимания материала, его усвоения в разных формах, вплоть до внутреннего плана, а значит мы должны придерживаться требований к формированию умственных действий (Л. Фридман), в частности обучение должно вестись с учетом теории поэтапного формирования умственных действий П. Гальперина.

Рассмотрим комплекс зон мозга, обеспечивающий запоминание. Так, в запоминании и опознании зрительных объектов на основе их

семантических характеристик принимают участие височная, теменная, затылочная доли; в процессах, связанных с запоминанием – теменная, средние височные и лобные доли; исполнительские функции и рабочая память обеспечиваются прифронтальной корой и лобными долями; поисковая система памяти, ассоциативная память, распределение входящей информации в кратковременного и длительного хранения – гиппокампом.

Возрастные особенности их развития определяют особенности памяти младшего школьника. Заметим, что память связана со зрительным восприятием, с произвольным вниманием и речью, на возрастных особенностях этих процессов мы уже останавливались.

Вместе с тем, как утверждают нейрофизиологи, уже в 5 лет объем зрительной и слухоречевой памяти у ребенка является достаточным. Для обучения математике интересен тот факт, что уже в 7–8 лет запоминание и узнавание геометрических фигур происходит по типу взрослого. До 6 лет прочность сохранения в памяти информации достигает зрелости, а в 7–8 лет оптимального уровня достигает избирательность мнемической деятельности. Хотя у первоклассников еще превалирует произвольное запоминание, но они уже способны и к произвольным действиям памяти, а с 7 лет произвольное запоминание переходит в произвольное. Именно с началом школьного обучения возникает необходимость для произвольного запоминания учебного материала. Система памяти ребенка переходит на более высокий уровень – к запоминанию, опосредованному конкретными смысловыми задачами.

При разработке методики обучения математике важно иметь в виду, что дети лучше запоминают и крепче сохраняют в памяти конкретные события, факты, предметы, то есть образную информацию, нежели определения и правила – словесно-логическую информацию. Значит, при организации запоминания математической информации следует опираться на образы, а значит использовать всевозможные виды наглядности (выделение цветом, анимационные эффекты, красочный раздаточный материал). Младшие школьники склонны к механическому запоминанию, без выделения связей в материале. Это значит, что учитель должен направлять умственную деятельность детей на выделение этих связей или демонстрировать их в готовом виде, наглядно представляя связи между математическими объектами. Таким образом, стимулируется переход к словесно-логическому запоминанию. До 10–13 лет словесно-логическая память, связанная с проговариванием, зависит от волевых

усилий ребенка, и проявляется в такой особенности как буквальность запоминания. Буквальность запоминания может быть вызвана низким словарным запасом учащихся, поэтому им легче запомнить дословно. С 7–8 лет создаются оптимальные условия для произвольности, что связано с развитием лобных долей, а значит и произвольной кратковременной памяти.

Таким образом, разрабатывая методику обучения математике в начальной школе мы должны опираться еще и на возрастные особенности запоминания младших школьников, на закономерности памяти, учитывая особенности забывания (кривая Эббингауса). Главной закономерностью запоминания учебного материала является определенный уровень его понимания, а значит мы должны реализовывать требования к процессу формирования умственных действий, реализовывать методику интервального повторения – повторения материала через определенные промежутки времени с его реконструкцией (Б. Окли).

Таким образом, с точки зрения нейрофизиологии, познавательная деятельность учащихся обеспечивается комплексом зон мозга, и до 9–10 лет их развитие достигает достаточного уровня. По словам М. Безруких – 9 – 10 лет – «золотой возраст», когда ребенок может все! А как известно, для успешного обучения нужен определенный уровень развития мозга, но с другой стороны – обучение развивает мозг. По словам Т. Черниговской, мозг развивается тогда и только тогда, когда он решает новую, сложную для себя задачу. Поэтому, правильным является обучение в зоне ближайшего развития ребенка (Л. Выготский), обоснование содержания обучения и методики обучения должны базироваться на знании нейрофизиологических особенностях развития учащихся данной возрастной категории. Так же представляет интерес анализ существующих методик обучения с точки зрения нейронаук.

Список использованных источников:

1. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 416 с.
2. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва: АCADEMA, 2002. 159 с.
3. Романишин Р. Я. Теоретико-методичні засади формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи: монографія. Івано-Франківськ: ТЗОВ «ВГЦ «Просвіта», 2020. 424 с.
4. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва, 1997. 256 с.

References:

1. Bezrukikh, M. M., Son'kin, V. D., Farber, D. A. (2003). Vozrastnaya fiziologiya: (Fiziologiya razvitiya rebenka): ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. Moskva: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya» [in Russian].
2. Semenovich, A. V. (2002.). Neyropsikhologicheskaya diagnostika i korrektsiya v detskom vozdaste. Moskva: ACADEMA [in Russian].
3. Romanishin, R. YA. (2020). Teoretiko-metodichni zasady formuvannya obchislyval'nikh navichok v uchniv pochatkovoï shkoli: monografiya. Ívano-Frankivs'k: TzOV «VGTS «Prosvita» [in Ukrainian].
4. Tsvetkova, L. S. [1997]. Neyropsikhologiya scheta, pis'ma i chteniya: narusheniye i vosstanovleniye. Moskva [in Russian].

Скрипник Неля,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Skrypnyk Nelia,
*Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.),
Associate Professor of the Department of Pre-school Education
Pavlo Tychuna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЇХ ТЕМАТИЧНОГО МАЛЮВАННЯ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF SUPPORT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF TEACHING THEIR THEMATIC DRAWING

Abstract. У тезах зацентровано на проблемах керівництва дитячим малюванням і пошуку оптимальних шляхів їх навчання, що сприяє художньому розвитку дітей. Висвітлено певні педагогічні технології, які створюють умови для ефективного супроводу естетичного та творчого розвитку дітей дошкільного віку під час зображувальної діяльності, зокрема – навчання тематичного малювання.

Keywords: зображувальна діяльність, творчість, предметні та тематичні малюнки, діти дошкільного віку.

Зміни в сучасній освіті орієнтовані на використання передових, інноваційних механізмів в освітньому процесі, розробку особливих індивідуалізованих педагогічних впливів та підвищення відповідальності всіх причетних до навчання та виховання дітей, за їхній результат. При цьому в центр педагогічного процесу поставлено дитину як суб'єкт діяльності. Одна із головних проблем – створити умови для своєчасного повноцінного фізичного, психічного та духовного розвитку кожної дитини. Це завдання вирішується через удосконалення процес освіти та виховання як в навчальних закладах, так і в родині.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено: «Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Освіта утверджує національну ідею, сприяє

національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями... Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань...» [6, с. 5].

Реалізації поставлених завдань мають слугувати і заняття з образотворчої діяльності, які передбачені програмами розвитку і виховання дітей дошкільного віку.

До дитячого малювання не згасає інтерес дослідників різного профілю: мистецтвознавців, біологів, психологів, педагогів та ін. Представники різних наук підходять до вивчення дитячого малюнка з різних сторін. Мистецтвознавці прагнуть через дитячі малюнки заглянути у витoki творчості, за допомогою аналізу дитячих малюнків підтвердити правильність тих чи інших естетичних концепцій. Педагоги обговорюють проблеми керівництва дитячим малюванням і шукають оптимальні шляхи навчання, що сприяють художньому розвитку дітей. Психологи через дитяче малювання шукають можливість проникнути в своєрідний внутрішній світ дитини. Але все це буде можливим, якщо педагог, який займається з дошкільником матиме ґрунтовні знання з методики керівництва образотворчою діяльністю дітей. Адже, без спеціально організованого навчання діти самотужки не зможуть досягнути передбаченого програмами розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку, рівня. Всім відомо, що малювання – один із найулюбленіших видів дитячої образотворчої діяльності. Цінним у цьому є те, що діти дошкільного віку в своїх малюнках зображають не тільки те, що бачать, але й те, що знають про навколишній світ, сприймають його через призму власних уявлень і фантазії.

Проблеми дитячого малювання досліджували такі вчені як Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Бехтерев, А. Бакушинський, Н. Дяченко, С. Левітін, Т. Казакова, Н. Кириченко, В. Котляр, В. Мухіна, О. Поліщук, К. Річчі, Д. Сюллі, Є. Фльоріна та ін. У своїх працях вони довели, що діти, у яких відсутні навички до малювання, не можуть передати об'ємну форму, перспективу, різноманітність відтінків кольору, тобто відобразити те, що бачать.

Найважливішим у цьому процесі є предметне малювання, яке передує такому виду малювання як сюжетно-тематичному та декоративному і, разом з тим, є фундаментом для повноцінного психічного, інтелектуального розвитку та розвитку творчих

здібностей дітей. Питаннями предметного та тематичного малювання займалися Г. Григор'єва, О. Дронова, Т. Козакова, Т. Комарова, Г. Сухорукова, Л. Шульга, В. Котляр та інші. Вони акцентують на тому, що тематичне малювання сьогодні вимагає суттєві зміни у методиці роботи зі старшими дітьми. В роботі з дошкільниками вдало повинні поєднуватись творчі і креативні завдання різної складності, технічні хвилинки, ігри та вправи художнього змісту, художнє експериментування, інтерактивні форми роботи та ін. Від заняття до заняття діти здобувають унікальний досвід творчої самореалізації, вони досліджують, фантазують, поєднують знайомі елементи в нові комбінування, почувають себе до певної міри чаклунами та творцями. Малюючи на певну тематику, діти відчують себе незалежними, пізнають таємниці композиції, кольору, дослідницьку втіху, творче збудження.

Під час експериментального дослідження проблеми, було помічено, що навчання дітей малюванню відбувається ефективно при розподілі матеріалу на чотири логічно пов'язані між собою етапи з врахуванням сезонних змін у природі при доборі матеріалу для зображення.

Також, важливо було дотримуватись певних правил і педагогічних технологій супроводу процесу навчання дітей предметного і сюжетного малювання. Зокрема такі:

- організація цілеспрямованих спостережень у навколишній дійсності;
- взаємозв'язок усіх розділів навчально-виховної роботи в закладі дошкільної освіти;
- врахування вікових анатомо-фізіологічних, психологічних та індивідуальних особливостей дітей;
- дотримання загальноприйнятих дидактичних принципів навчання;
- комплексне використання усіх груп методів і прийомів навчання;
- засвоєння зображення предметів та нескладних сюжетів у різних видах образотворчої діяльності в такій послідовності: ліплення, аплікація, предметне малювання, сюжетне малювання;
- створення умов для самостійної образотворчої діяльності дітей як в дошкільному закладі, так і вдома;
- тісний зв'язок з родиною.

Діти, які навчалися згідно розроблених рекомендацій із врахуванням поетапності в навчанні та поквартального виконання завдань із усіх видів зображень, а особливо тематичного малювання, легко справлялись з усіма завданнями і проявляли високий рівень творчості та фантазії.

Подальшої роботи потребує виокремлення і впровадження новітніх педагогічних технологій заохочення дітей до зображувальної діяльності та їх системне навчання на всіх етапах розвитку дошкільника.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. 2021. 38 с.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. 3-е изд. дополн. Москва: Искусство. 1987. 344 с.
3. Дронова О. Феномен дитячого малюнка. *Дошкільне виховання*. 2005. № 10. С. 8–9.
4. Котляр В. П. Основи художнього виховання дітей. Донецьк: Видавництво «Ноулідж». 2010. 223 с.
5. Методичні рекомендації до Програми виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина». Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 400 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти. *Дошкільне виховання*. 2002. № 7. С. 4–9.

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) (2021). Nova redaktsiia. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
2. Vyhotskyi, L. S. (1987). Psykholohyia yskusstva. 3-e yzd. dopoln. Moskva: Yskusstvo [in Russian].
3. Dronova, O. (2005). Fenomen dytiachoho maliunka. *Doshkilne vykhovannia*, 10, 8–9 [in Ukrainian].
4. Kotliar, V. P. (2010). Osnovy khudozhnoho vykhovannia ditei. Donetsk: Vydavnytstvo «Noulidzh» [in Ukrainian].
5. Metodychni rekomendatsii do Prohramy vykhovannia i navchannia ditei vid 2 do 7 rokiv «Dytyna» (2012). Kyiv. Un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
6. Natsionalna doktryna rozvytku osvity (2002). *Doshkilne vykhovannia*, 7, 4–9 [in Ukrainian].

Словік Оксана,
*учитель початкових класів ліцею № 27 м. Луцьк Волинської обл.,
магістрант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

Slovik Oxana,
*teacher of elementary school lyceum № 27 Lutsk, Volyn region,
Master Student at the Department of
Pedagogy and Educational Management,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical, Ukraine*

ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ОКРЕМИХ МЕТОДІВ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ, ЩО ЗАСТОСОВУЮТЬСЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

PSYCHODIDACTIC ASPECT OF CERTAIN METHODS OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGY APPLIED IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. Generalized and clarified the criteria, the compliance with which determines the gamification of the educational process in a higher educational institution, in contrast to the classic version of using didactic games: clearly defined goals that provide motivation for students to participate in the game; logical and consistent rules that set the limits and framework for students to achieve their educational goals; creation of a story; the aesthetics of the game; prizes, awards and rewards; progress ribbons; storyline; feedback).

Keywords: game technologies of teaching, motivation, gamification.

Технологічний підхід до навчання неупинно реалізується в усіх сферах та рівнях вітчизняної освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних технологій навчання. По-перше, цей процес обумовлений світовими тенденціями освіти та науки; по-друге, кожна нова технологія привносить до освітнього процесу не лише інновації класичного типу, а й спонукає зміни у традиційних процесах. Типовим прикладом означеного є багаторічне успішне застосування у закладах освіти, зокрема у початковій школі, технології інтерактивного навчання: вона не лише зарекомендувала себе з позицій продуктивного навчання, а й нині ефективно реалізує (є засобом впровадження) інших технологій навчання.

Технологія інтерактивного навчання стала предметом дослідження численних вітчизняних та зарубіжних науковців

(О. Єльнікова [1], Г. Коберник [2], О. Комар [3], І. Осадченко [4], А. Панченко [5], Л. Пироженко [2], О. Пометун [2] та ін.). Проте, як свідчить досвід, необхідне уточнення та корекція окремих методів технології інтерактивного навчання, зокрема щодо їх застосування у закладах початкової освіти.

У цій статті схарактеризуємо психодидактичний аспект окремих методів технології інтерактивного навчання, що застосовуються у закладах початкової освіти.

Так, приміром, розпочинаючи з другого класу початкової школи доцільно на уроках та у позакласній роботі доцільно організовувати роботу в малих групах з подальшим обговоренням (можливі і коментарі вчителя). Такий метод отримав назву «Навчання в співпраці». Навчальні завдання структуруються так, що всі члени команди виявляються взаємозв'язаними і взаємозалежними і при цьому достатньо самостійними в оволодінні матеріалом і у вирішенні завдань. Перед молодшими школярами слід ставити завдання з рішенням проблем, які можуть виникнути у реальному житті. Після знаходження консенсусу (можна з / без уживання перед учнями цього терміну) кожна міні група молодших школярів влаштовує презентацію свого алгоритму вирішення проблеми. Розроблений алгоритм обговорюється і піддається конструктивній критиці з боку інших груп і вчителя [1, с. 13].

Індивідуальна самостійна робота при організації навчальної діяльності з цим методом стає початковою частиною самостійної колективної роботи молодших школярів. Її результат впливає на результат групової і колективної роботи, охоплює результати роботи інших членів групи, всього колективу молодших школярів. Це пов'язано з тим, що кожен учасник користується результатами як самостійної групової роботи, так і колективної. На наступному етапі, при узагальненні результатів, їх обговоренні і ухваленні загального рішення, або вже при роботі над новим проєктом, молодші школярі використовують знання, отримані і оброблені загальними зусиллями групи [4, с. 23].

Психодидактичними аспектами цього методу технології інтерактивного навчання є необхідність урахування індивідуальних особливостей, зокрема рівня розвитку мовленнєвих, комунікативних, лідерських та організаторських здібностей молодших школярів, передусім, з точки зору кількісного їх узгодження у кожній окремій малій групі: наявність / відсутність лідера (оратора, стратега та ін.) у окремо взятій навчальній групі.

Бенчмаркінг (англ. benchmarking – еталонне тестування) – ще один досить перспективний метод навчання молодших школярів. Цей термін слід розуміти як проведення порівняльної оцінки діяльності тимчасово утворених малих груп молодших школярів на основі певних показників (результатів навчання за тиждень, чи участі у певному конкурсі). Це може бути і продуктивність, і якість навчального продукту (твору, виступу тощо), і задоволеність інших молодших школярів тощо. Порівняння проводиться з малою групою молодших школярів, яка успішно функціонує. Мета бенчмаркінгу – пошук можливостей для вдосконалення і виявлення шляхів подальшого розвитку тимчасово організованої малої групи молодших школярів [5, с. 124].

Водночас психодидактичними аспектами цього методу технології інтерактивного навчання, попри надання ментальної переваги українського народу змагальним формам навчання (змагання, конкурси, вікторини, олімпіади тощо), є необхідність урахування / передбачення індивідуальної психічної реакції молодших школярів на той чи той вид поразки, що є типовим для такого виду навчальної роботи.

Метод проєктів також є одним з методів технології інтерактивного навчання. У основі методу проєктів закладено розвиток у молодших школярів пізнавальних, творчих навиків, критичного мислення, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі [2, с. 14].

Дослідники [1–5] виокремлюють такі основні вимоги до використання методу проєктів на засадах інтеракції:

- наявність значущого в творчому контексті навчального завдання для молодших школярів, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для його вирішення;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів для молодших школярів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність молодших школярів;
- визначення молодшими школярами кінцевої мети сумісних або індивідуальних проєктів;
- визначення молодшими школярами базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проєктом;
- структуризація змістовної частини проєкту (з вказівкою молодшим школярам поетапних результатів);

- застосування дослідницьких методів – визначення молодшими школярами проблеми і завдань дослідження, висунення гіпотези (можна з / без уживання терміну) їх рішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, коректування, висновків [4, с. 74].

Психодидактичними аспектами цього методу технології інтерактивного навчання є необхідність урахування рівня здатності молодших школярів працювати злагоджено у команді на початок виконання спільного завдання.

Активні методи навчання також підходять для умов дистанційної освіти, що інтенсивно розвивається в нашій країні. Активізація самонавчання шляхом розміщення в навчальних матеріалах серії запитань різного типу, залучення до навчального процесу особистого досвіду молодших школярів, використання методів проблематизації дозволяє підвищити ефективність навчання [4, с. 178].

Отже, нами схарактеризовано психодидактичний аспект окремих методів технології інтерактивного навчання, що застосовуються у закладах початкової освіти, зокрема таких методів, як: «Навчання в співпраці», «Бенчмаркинг», «Метод проєктів».

Подальшого дослідження потребує питання виокремлення дидактичних аспектів окремих методів технології інтерактивного навчання, що застосовуються у закладах початкової освіти.

Список використаних джерел:

1. Єльнікова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 246 с.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник О. М. та ін. Інтерактивні технології навчання. Київ: Наук. світ, 2004. 85 с.
3. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 467 с.
4. Осадченко І. І. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.09. Київ, 2013. 540 с. URL: <http://www.disslib.org/tekhnohgia-sytuatsiynoho-navchannja-u-pidhotovtsi-majbutnikh-uchyteliv-pochatkovoyi-shkoly.html>.
5. Панченко А. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : метод. посіб. Київ: А.П.Н., 2003. 72 с.

References:

1. Yel'nikova, O. V. (2005). Upravlinnya vprovadzhennyam interaktyvnykh osvitnikh tekhnolohiy u navchal'nyy protses zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V., Kobernyk, O. M. ta in. (2004). Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya. Kyiv: Nauk. Svit [in Ukrainian].
3. Komar, O. A. (2011) Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do zastosuvannya interaktyvnoyi tekhnolohiyi. *Doctor's thesis*. Cherkasy [in Ukrainian].
4. Osadchenko, I. I. (2013). Tekhnolohiya sytuatsynoho navchannya u pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly. *Doctor's thesis*. Kyiv. URL: <http://www.disslib.org/tekhnolohia-sytuatsynoho-navchannja-u-pidhotovtsi-majbutnikh-uchyteliv-pochatkovoyi-shkoly.html> [in Ukrainian].
5. Panchenko, A. (2003). Navchannya v diyi: Yak orhanizuvaty pidhotovku vchyteliv do zastosuvannya interaktyvnykh tekhnolohiy navchannya. Kyiv: A.P.N. [in Ukrainian].

Трофаїла Наталія,
*кадидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Trofaïla Nataliia,
*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Associate Professor at the Department of
Psychology and Pedagogics of Child Development
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

FORMATION OF THE PICTURE OF THE WORLD IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. In the article it has been highlighted the importance of forming picture of the world of pre-school-aged child. There have been characterized author's key ideas in forming of the worldview of senior preschoolers. The author highlighted the principles of teaching and learning processes: natural compliance, holistic and individual approach to children, providing choice; Combination of science and art in knowledge; democratic style of communication with children; compliance with a healthy lifestyle. There has been scientifically justified directions in forming world view of older preschoolers concerning its constituent components: intellectual, emotional value and activity.

Keywords: picture of the world, preschool children, the formation of the world picture, view of the world.

У сучасному світі важливого значення набуває проблема дослідження формування цілісної картини світу у сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища.

Процес пізнання навколишнього світу починається від народження й здійснюється упродовж усього життя. Специфіка формування цілісної картини світу у дітей пов'язана з розвитком їх пізнавальних інтересів, пізнавальних здібностей, пізнавально-дослідницької діяльності та пізнавальних умінь і способів дій дитини.

Саме цілісна картина світу є надійною системою координат, яка визначає спрямованість активності особистості, її життєві пріоритети та напрямки діяльності.

Цілісність картини світу розглядається, з одного боку, як бачення зв'язків і залежностей між об'єктами та явищами

навколишньої дійсності, з іншого – як можливість бачити світ в різних його аспектах: з позицій певних наукових фактів; пізнання світу через образи; пізнання через ставлення та відношення.

У структурі картини світу виділяють три компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний.

Найзагальнішими критеріями оцінювання рівня сформованості картини світу є:

- якість уявлень про світ;
- тип ставлення до світу;
- характер дій стосовно світу.

Стратегія організації формування картини світу старших дошкільників полягає у створенні сприятливих умов для вибудовування дитиною цілісної індивідуальної картини світу, на протизагу прийняттю на віру готової моделі світу, заданої дорослим.

Орієнтуючись на створення сприятливих умов для вибудовування дитиною власної картини світу і враховуючи реальний стан справ з цього питання, виділяють такі принципи організації навчально-пізнавального процесу:

- природовідповідність, цілісний та індивідуальний підхід до дітей, забезпечення вибору;
- поєднання впливу науки і мистецтва у пізнанні;
- демократичний стиль спілкування з дітьми;
- дотримання вимог здорового способу життя.

Керуючись зазначеною стратегією формування картини світу дітей, виходячи з її реального стану, найбільш актуальних такі напрями формування картини світу дошкільників:

1. Розширення та збалансування світосприйняття дітей стосовно основних сфер буття людини. Головним засобом на цьому напрямі формування картини світу дошкільників виступає зміст освіти. Навчально-виховний зміст виступає субстратом, з яким особистість здійснює певні пізнавальні дії аби зрозуміти сутність навколишнього світу і віднайти, визначити своє місце в ньому.

2. Використання комплексів педагогічних методів і засобів, що забезпечують дотримання і взаємозв'язок послідовних етапів, рівнів і механізмів пізнавального процесу дітей. Відповідно до сутності процесу пізнання, дитина пізнає світ на практичному та теоретичному рівнях.

Перший – сенсорно-перцептивне освоєння дійсності; другий – пізнання світу засобами розумової діяльності, формування інтелектуальних умінь. Процес навчального пізнання включає й етапи

(образ – значення і смисли – ціннісне ставлення – відношення), аналогічні до етапів пізнання як такого (сприйняття, осмислення та усвідомлення, використання набутих знань у практиці тощо).

В основі процесу пізнання дитини лежать певні соціокультурно-психологічні механізми: виконання соціальних ролей, визначення щодо характеру ставлення, спілкування; запозичення рис національного менталітету, національна самоідентифікація; особистісна ідентифікація та самооцінка.

При вивченні кожної навчальної теми дотримується однакова послідовність (алгоритм) в організації навчального процесу, згідно якої, сприйняття і відображення світу дітьми відбувається відповідно до зазначених етапів, рівнів і механізмів пізнання, на основі спеціально дібраних комплексів педагогічних методів, залучення дітей до методів навчального пізнання у порядку їх супідрядності (аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, систематизація та класифікація, моделювання тощо).

3. Стимулювання та спеціальна організація досвіду дітей у взаємодії зі світом (інтелектуального, емоційного, морально-етичного, гендерного). Оскільки будь-який досвід людини формується у процесі діяльності, у якості головного чинника стимулювання досвіду дітей з вибудовування власної картини світу доречно також використовувати діяльність. Чим більше видів діяльності опанує дитина, тим ширші в неї можливості для пізнання світу й себе.

4. Оновлення соціально-виховного середовища відповідно до завдання формування картини світу у дітей. Потреба в оновленні виховного середовища з метою формування картини світу дітей виявлена на основі аналізу рівня сформованості уявлень дошкільників про світ, який показав, що вони є фрагментарними, помітною є недостатня усвідомленість свого «Я», конфліктність дитячих взаємин зі світом; наявність морально-етичних проблем тощо.

Основні напрямки формування картини світу стосуються її складових компонентів: інтелектуального, емоційно ціннісного та діяльнісного. У якості засобів виховного впливу виступають зміст освіти, методи, форми, види навчально-пізнавальної діяльності та розвивально-виховне середовище, у якому вони функціонують.

Дбаючи про формування картини світу кожної дитини, вихователів варто дотримуватися таких вимог:

1. Найперше завдання педагога – створення позитивної психологічної атмосфери у групі як необхідної умови взаємодії між дітьми та дорослим. Педагогу доречно обрати відповідну манеру спілкування (голос, міміка, жести, темпоритм рухів тощо), а також використовувати спеціальні прийоми: привітне звертання до всіх дітей; вияв турботи про зручність перебування на занятті кожної дитини; індивідуальні запитання до кожної дитини тощо.

2. Кожна дитина має бути включена у діяльність на заняття, жодна дитина не може лишитися поза увагою педагога.

3. Оскільки кожна дитина повинна мати можливість висловити власну позицію і власну думку з приводу тієї чи іншої проблеми, вихователь має планувати так свою роботу, аби на це вистачило часу на занятті.

4. Кожна дитина має право на вільний вияв власного «Я», тому виключається авторитаризм у спілкуванні з дітьми.

5. Якщо ми даємо можливість кожному вільно виявляти власне «Я», тоді хід заняття важко передбачити, а отже вся запланована педагогом робота може зазнати певних змін і діяльність під час заняття може піти зовсім іншим шляхом. Тобто, педагог має бути готовий до імпровізацій і не боятися їх. Головне, керувати діяльністю й спрямовувати увагу дітей на сутність того, що відбувається.

6. Для проведення занять із дошкільниками варто використовувати як спеціальні дидактичні матеріали (підбір малюнків, фото та відео сюжетів тощо), так і будь-які підручні матеріали, справжні речі та матеріали як наочність.

7. Важливо дотримуватися етики у взаєминах між учасниками навчально-виховного процесу, не допускаючи образ між дітьми.

8. Вихователю важливо бути уважним і чутливим до усіх форм висловлювань дітей та їхніх дій: звертання та прохання до інших, оцінювання дій та вчинків інших, оцінювання результатів діяльності інших, вдячність до інших тощо.

Таким чином, формування цілісної картини світу є необхідною передумовою становлення особистості дитини дошкільного віку і обумовлено активним розвитком її пізнавальних процесів та зародженням суб'єктивного образу світу. У процесі розвитку цілісної картини світу змінюється її зміст і динамічні характеристики, які дозволяють описати суб'єктивний образ світу дитини (його повнота, усвідомленість, зв'язаність компонентів).

Список використаних джерел:

1. Баксанский О. Е., Кучер Е. Н. Моя картина мира. Как человек создает повседневную реальность. Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. 576 с.

2. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. 2-е изд., расш. Москва: Моск. психолого-соц. ин-т, 2008. С. 365–381.

3. Кононко О. Л. Картина світу сучасного дошкільника. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2014. С. 10–18.

References:

1. Baksanskij, O. E., Kucher, E. N. (2014). *My picture of the world. How a person creates everyday reality*. Moskva: «Kanon+» ROOI «Reabilitacija» [in Russian].

2. Venger, L. A. (2008). *The formation of cognitive abilities in preschool childhood. Reader on child psychology: from infant to adolescent*. (2rd ed., rev.). Moskva: Mosk. psihologo-soc. in-t [in Russian].

3. Kononko, O. L. (2014). *Picture of the world of a modern preschooler. Educator-methodologist of preschool institution* [in Ukrainian].

Троян Сергій,
*старший викладач кафедри інформатики і ІКТ
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

Trpian Serhii,
*Senior Lecturer of the Department of Informatics and
Information and Communication Technologies
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University, Ukraine*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ПРОГРАМУВАННЮ ANDROID-ДОДАТКІВ НА ПРИКЛАДІ СЕРЕДОВИЩА ВІЗУАЛЬНОЇ РОЗРОБКИ MIT APP INVENTOR

FEATURES OF TEACHING FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS IN ANDROID APPLICATION PROGRAMMING ON THE EXAMPLE OF VITUAL DEVELOPMENT ENVIRONMENT MIT APP INVENT

Abstract. The article examines the theoretical and practical issues of visual programming, the process of developing Android applications, the process of training future computer science teachers in visual programming, features of training future computer science teachers in visual programming using the App Inventor environment. As a result of the research the basic requirements to the development of the Programming course using the MIT App Inventor environment are formulated.

Keywords: programming, visual programming, Android application, computer science, MIT App Inventor, learning process, learning features.

У сучасному інформаційному світі вміння програмувати є доволі корисним. Знайти роботу з високою заробітною платою досить легко, якщо є гарні навички в програмуванні. Проте більшості людей здається складним навчання програмуванню. Для таких візуальне програмування може показати, що не все так складно, адже освоїти візуальну мову програмування легше ніж текстову. Тому актуальність даної теми є досить високою.

Візуальне програмування було створено для того, щоб спростити створення та розробку програм. А тому використання таких мов – спрощує навчання програмуванню. Використання таких середовищ навчає не тільки візуальному програмуванню, а і програмуванню в цілому.

Візуальне програмування студенти опановували ще у школі

вивчаючи Scratch. Середовище MIT App Inventor 2 логічно продовжує дану лінію, тому його простіше освоїти. Працюючи в App Inventor 2 студенти створюють додатки на ОС Android, що можна використати як додаткову мотивацію до вивчення цього середовища.

Оскільки вивчення курсу полягає в набутті практичних навичок візуального програмування, то теоретичний матеріал, який подається, треба теж практично закріплювати. Після вивчення нового матеріалу студенти повинні самостійно з ним попрацювати, ознайомитися, адже в них можуть виникнути питання.

На лабораторних заняттях потрібно чітко пояснювати та показувати завдання, яке необхідно зробити, спостерігати за процесом роботи виконання завдань. Викладач повинен бути поряд та готовим відповісти на питання. Також спостерігаючи за студентами можна побачити як добре кожен з них оволодів середовищем та консультивати якщо це необхідно. Це покращує закріплення матеріалу студентом. Потрібно пам'ятати, що вивчення цього курсу вплине на те, чи цікавим буде студентам програмування в подальшому.

Смартфон є інформаційною сполучною ланкою в сучасному цифровому столітті, з доступом до майже нескінченної кількості контенту в Інтернеті, в поєднанні з багатьма датчиками і особистими даними. Однак людям важко використовувати всю потужність цих поширених пристроїв для себе і свого оточення. Більшість користувачів смартфонів користуються технологією, не будучи в змозі розробити її самостійно, хоча локальні проблеми часто можуть бути вирішені за допомогою мобільних пристроїв. Яким чином вони тоді можуть навчитися використовувати можливості смартфонів для вирішення реальних, повсякденних проблем? MIT App Inventor розроблений для популяризації цієї технології і використовується в якості інструменту для навчання обчислювального мислення в різних освітніх контекстах, навчаючи людей створювати додатки для вирішення проблем у своїх колах інтересу.

У цьому пункті буде описано цілі MIT App Inventor і те, як вони вплинули на наш дизайн і розвиток – від початку програми в Google в 2008 році, через міграцію в MIT, до сьогоднішнього дня. Також обговоримо педагогічну цінність MIT App Inventor і його використання в якості інструменту для навчання і заохочення студентів думати і діяти за алгоритмом.

MIT App Inventor - це середовище розробки веб-додатків, спочатку створене компанією Google, а тепер підтримується

Массачусетським технологічним інститутом (Massachusetts Institute of Technology). Він дозволяє новачкам в комп'ютерному програмуванні створювати прикладне програмне забезпечення (додатки) для Android. Це безкоштовне програмне забезпечення з відкритим кодом.

Він використовує графічний інтерфейс користувача (GUI), дуже схожий на мови програмування Scratch і StarLogo, який дозволяє користувачам перетягувати візуальні об'єкти для створення програми, яка може працювати на пристроях Android. Створюючи App Inventor, компанія Google спиралася на значні минулі дослідження в галузі комп'ютерної освіти та досвід, здобутий у створенні Google середовищ онлайн розробки. [1]

App Inventor та інші проекти засновані на конструкціоністських теоріях навчання, які підкреслюють, що програмування може бути засобом залучення потужних ідей через активне навчання. Як така, вона є частиною постійного руху в області комп'ютерів і освіти, яке почалося з роботи Сеймура Паперта і групи логотипів МІТ в 1960-х роках, а також проявилось в роботі Мітчелла Резніка над Lego Mindstorms і StarLogo. [2]

App Inventor також підтримує використання хмарних даних за допомогою експериментального компонента бази даних Firebase # Firebase Realtime.

Історія створення. Заявка для створення середовища було подано у липні 2010 року і опублікована в грудні цього ж року. Команда розробників App Inventor очолювалася Хелом Абельсоном і Марком Фрідманом. У другій половині 2011 року Google випустила вихідний код, припинила роботу свого сервера і надала фінансування для створення центру мобільного навчання Массачусетському технологічному інституту, очолюваного творцем App Inventor Хелом Абельсоном та іншими професорами МТІ Еріком Клопфером і Мітчелом Резніком. Версія МТІ була запущена в березні 2012 року.

У грудні 2013 року (початок Години коду) МТІ випустив App Inventor 2, перейменувавши оригінальну версію «App Inventor Classic». Основні відмінності полягають в тому, що редактор блоків в оригінальній версії виконувався в окремому Java-процесі, використовуючи бібліотеку Open Blocks Java для створення візуальних блоків мов програмування та програмування.

Open Blocks поширюються програмою Scheller Teacher Education Program (STEP) Массачусетського технологічного інституту і є похідними від магістерських дисертаційних досліджень Рікарози Роке. Професор Ерік Клопфер і Даніель Вендель з програми

Шеллера підтримали поширення Open Blocks під ліцензією MIT. Візуальне програмування відкритих блоків тісно пов'язане з StarLogo TNG, проектом STEP, і Scratch, проектом MIT Media Lab Lifelong Kindergarten Group на чолі з Мітчелом Резніком.

App Inventor 2 замінив Open Blocks на Blockly, редактор блоків, який працює у веб-браузері.

На початку вивчення курсу потрібно пояснити та зацікавити студентів вивчати дану тему. В сучасному суспільстві люди, які вміють програмувати на високому рівні, можуть досить легко реалізуватися в цій сфері. Зараз епоха цифрових технологій і люди, які вміють створювати програмне забезпечення дуже ціняться. З огляду на це, можна зрозуміти, що в цій сфері знайти роботу з високою заробітною платою не складно. Якщо ти дійсно вправний програміст, тестер чи дизайнер комп'ютерних або мобільних додатків, то IT компанії самі будуть тебе шукати та пропонувати роботу з гарною заробітною платою та умовами.

Оскільки сфер у програмуванні немало, є різні напрями, мови програмування - потрібно повідомити, що темою вивчення цього курсу стане візуальне програмування. Пояснити його особливості, сфери використання і звичайно розповісти про середовище, в якому будуть працювати студенти.

Мета навчання курсу: навчити студентів створювати програми самостійно для операційної системи Android; зацікавити програмуванню; ознайомити з принципами роботи у візуальних середовищах програмування, поняттям візуального програмування; пояснити актуальність вивченню програмуванню.

Цілі курсу: студенти повинні опанувати розробку додатків для ОС Android за допомогою візуального середовища програмування MIT AppInventor.

Після вивчення курсу студент повинен розуміти принцип роботи в MIT AppInventor, володіти інструментами для розробки, знати їх функції та призначення.

На закінченні вивчення курсу студент має розробити власний додаток в середовищі MIT AppInventor, продемонструвати його програмну складову(блоки команд), те, як він працює, мету цього додатку(навчальна, розважальна тощо) і як його можна використовувати.

Аналіз матеріалів з теми візуальне програмування надає такі результати:

Візуальне програмування дозволяє створювати додатки та

програми для різних операційних систем не за допомогою написання коду – а взаємодією з візуальними компонентами.

Візуальне програмування варто пропонувати до вивчення текстових мов програмування, створення лістингу програм студентами;

Вивчення та робота у візуальних середовищах програмування розвиває алгоритмічний стиль мислення. Даний тип мислення дозволяє розв'язувати задачі, що виникають у будь-якій сфері діяльності людини, не тільки в програмуванні. Добре розвинений алгоритмічний стиль мислення, вміння мислити точно, стає одними з важливих ознак загальної культури людини в цьому цифровому світі.

Розвиток навичок у візуальному програмуванні буде розвивати навички взагалі у програмуванні. Тому навчання візуальному програмуванню є досить корисним.

Ознайомившись та вивчивши середовище візуального програмування MIT App inventor 2 можна зрозуміти наступне:

MIT App Inventor 2 це середовище візуального програмування для розробки додатків для операційної системи Android.

Для роботи в середовищі MIT App Inventor 2 не обов'язково володіти текстовими мовами програмування.

Середовище App Inventor 2 дозволяє, за допомогою супутнього додатку MIT App Inventor 2 Companion, швидко тестувати та редагувати створені додатки в режимі реального часу.

Робота в цьому середовищі буде корисна як студентам, які далі хочуть розвиватися в програмуванні, так і тим студентам, хто не має бажання працювати в цій сфері.

Теоретичний матеріал, що викладається, потрібно закріплювати практично, тому викладач має обрати один з двох варіантів: на лекції безпосередньо запропонувати студентам за інструкцією виконати дії зі створення вивченої програми. Другим варіантом може бути роздатковий матеріал, на якому інструкції зі скріншотами допоможуть студентам самостійно вдома виконати таке ж завдання.

Таким чином за допомогою середовища MIT App Inventor можна ознайомити та навчити студентів візуальному програмуванню, що стане у нагоді в майбутньому вивченні програмування. В цілому поставлена мета досягнута.

Список використаних джерел:

1. App Inventor. (2021, квітень 5). Вікіпедія, . Процитовано 09:03, червень 8, 2021. URL: https://uk.wikipedia.org/w/index.php?title=App_Inventor&oldid=31165358.

2. Wikipedia contributors. (2021, May 10). App Inventor for Android. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 09:04, June 8, 2021, from URL: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=App_Inventor_for_Android&oldid=1022404986.

3. MIT App Inventor: Objectives, Design, and Development. SpringerLink. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-6528-7_3 (дата звернення: 08.06.2021).

References:

1. App Inventor. (2021, kviten' 5). Vikipediya, . Protsytovano 09:03, cherven' 8, 2021. URL: https://uk.wikipedia.org/w/index.php?title=App_Inventor&oldid=31165358.

2. Wikipedia contributors. (2021, May 10). App Inventor for Android. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 09:04, June 8, 2021, from URL: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=App_Inventor_for_Android&oldid=1022404986.

3. MIT App Inventor: Objectives, Design, and Development. SpringerLink. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-6528-7_3 (data zvernennya: 08.06.2021).

Жодна частина цих публікацій не може бути відтворена в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без попередньої згоди з авторами

Редакційна колегія журналу залишає за собою право виправляти матеріали авторів відповідно до вимог друку, опублікованих в інформаційному листі

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідність за достовірність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

**Збірник матеріалів П'ятої Міжнародної
науково-практичної конференції
(21-22 травня 2021 року)**

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

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

Підписано до друку 09.10.2020 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 15,81
Тираж 100 прим. Замовлення № 2665

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavi008@gmail.com