

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Департамент освіти Сумської обласної державної адміністрації
Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
за участю

Національний Еразмус+ офіс в Україні
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Київський університет імені Бориса Грінченка
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Державна установа «Палац дітей і молоді «Золак» м. Мінська», Білорусія
Казахський національний університет ім. аль-Фарабі, Казахстан
Ферганський державний університет, Узбекистан
Harbin University, China
University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland
European Regional Academy in Armenia, Armenia
All Nations University College, Ghana
Velzys gymnasium, Lithuania
Oekraïense School, Netherlands
Technical University of Moldova, Moldova



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

Матеріали VI Міжнародної
науково-практичної конференції

Том 2

23–24 квітня 2020 року

*До 90-тої річниці кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*

Суми

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка

2020

Ministry of Education and Science of Ukraine
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
Department of Education of Sumy Regional State Administration
Institute of Pedagogics of NAPS of Ukraine
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

with participation of

National Erasmus+ office in Ukraine

The state institution "South Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushynsky"

Zhytomyr State University named after Ivan Franko

Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

Borys Grinchenko Kyiv University

Sumy Regional Institute for Postgraduate Pedagogical Education

The state institution "Palace of Children and Youth "Zolak" Minsk, Belarus

Kazakh National University named after al-Farabi, Kazakhstan

Ferghana State University, Uzbekistan

Harbin University, China

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

European Regional Academy in Armenia, Armenia

All Nations University College, Ghana

Velzys gymnasium, Lithuania

Oekraïense School, Netherlands

Technical University of Moldova, Moldova



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



**INNOVATIVE DEVELOPMENT
OF HIGHER EDUCATION: GLOBAL, EUROPEAN AND NATIONAL
DIMENSIONS OF CHANGE**

PROCEEDINGS

of VI International scientific-practical conference

Volume 2

23-24 April 2020

To the 90th Anniversary of the Chair of Pedagogics
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

Sumy

Publishing house of Sumy SPU named after A. S. Makarenko

2020

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)

I 66

*Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 9 від 02.04.2020 р.)*

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**відповідальний редактор**);

М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, доцент;

Т. М. Дегтяренко – доктор педагогічних наук, професор;

С. Б. Кузікова – доктор психологічних наук, професор;

Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор

О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;

О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;

С. М. Кондратюк – кандидат педагогічних наук, професор;

Н. М. Павлушенко – кандидат педагогічних наук, доцент;

А. О. Поляничко – кандидат педагогічних наук, доцент;

І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2020 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 191 с.

ISBN 978-966-698-289-9 (повне зібрання)

ISBN 978-966-698-291-2 (Том 2)

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін», що є складовою виконання проекту програми Еразмус+ Жан Моне Модуль. У матеріалах конференції розглядаються психологічні основи інноваційного розвитку вищої освіти; інновації у підготовці фахівців з дошкільної та початкової освіти у контексті реалізації концепції «Нова українська школа»; інновації у виховній діяльності закладів освіти у контексті реалізації концепції «Нова українська школа»; інноваційні технології професійної підготовки соціальних працівників у сучасному суспільстві; інновації у професійній підготовці фахівців корекційної та інклюзивної освіти.

Proceedings contain materials of the International scientific-practical conference “Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change”. The conference is held within the framework of Erasmus+ Jean Monnet Module project. Proceedings of the conference reveal psychological basics of innovative development of higher education; innovations in the training of specialists in preschool and primary education in the context of the implementation of the concept «New Ukrainian School»; innovations in the educational activity of educational institutions in the context of the implementation of the concept «New Ukrainian School»; innovative technologies of vocational training of social workers in modern society; innovations in the professional training of specialists in correctional and inclusive education.

The materials are published as part of the EU project which is funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Матеріали конференції подано в авторській редакції.

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)

РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

М. І. Леврінц

Закарпатський угорський інститут імені Ракоці Ференца II

THE EFFECT OF TEACHER IMMEDIACY ON CLASSROOM COMMUNICATION

Teacher immediacy is high on the agenda in effective teaching research and is arguably one of the most frequently investigated concepts in classroom communication research. High immediacy behaviours of teachers enhance learners' affective and cognitive learning and, in general sense, have a positive bearing for all of the instructional process and relational dimensions (Witt, Wheelles, 2001).

Introduced by a social psychologist Albert Mehrabian in 1969, the term immediacy is conceptualized as the degree of physical and psychological proximity between individuals (Mehrabian, 1969, p. 203). Teacher immediacy is a composite concept encompassing verbal and non-verbal communication behaviours which aim at reducing psychological distance between the teacher and the learner. Learners may become closer to a teacher they like or perceived by them as the one who exposes immediacy behaviours and, on the contrary, avoid teachers who do not exhibit immediacy and, therefore, may be disliked by learners. The sense of liking enhances immediacy behaviours during communication between teachers and students.

It is commonly accepted that communication between teachers and students plays an exceptional role in the teaching-learning process, with the concept of immediacy being a crucial point in establishing interpersonal relationship and communication between its protagonists. Substantial empirical evidence suggests that positive relationship between the teacher and students leads to positive attitudes toward the context of learning. In particular, in J. F. Andersen's (1979) widely cited work, which has become "the classical study of the genre", teacher immediacy was found to correlate with student affect toward the course instructor (46 %). 20 % of the variance in student affect toward the course content was also predicted by teacher immediacy behaviours. Her research indicates that immediacy is central to affective learning by evoking students' sense of liking for the teacher, the course content and positive feelings toward the learning context (Andersen, 1979).

Presumably, positive classroom atmosphere is likely to contribute to cognitive gains of students. Nevertheless, despite substantial research findings supporting the claim of positive correlation between immediacy behaviours and affective learning, no conclusive evidence was provided proving its direct link with cognitive learning. To illustrate the point, on the basis of a meta-analysis review of 81 studies, P. L. Witt et al. (2007) arrive at a conclusion that teacher immediacy accounts for only a modest variance ($r=.17$) in students' performance on cognitive learning measures. The cumulative evidence of their meta-analysis suggests that immediate teachers influence students' attitudes and perception concerning their learning but fail to considerably affect the outcomes of cognitive learning (Witt et al., 2007).

Disregarding impressive empirical evidence, communication researchers level criticism at the reliability of certain instruments for measuring cognitive component of learning, in this way formulating less categorical conclusions. In the studies of teacher immediacy changes in cognitive learning are usually measured on the basis of standardized tests or course grades, which are believed by many to be inaccurate and unreliable. In essence, tests may fail to assess content areas covered by a learner or attribute learning gains to the influence of the current instructional process, while, in actual fact, students may have already known some of the content before the course. Test results also depend on the learner's writing skills, test anxiety, preparation etc. Course grades are also ineffective in that they include in addition to cognitive performance such variables as attendance, student preparation, participation, writing skills, perceived motivation etc. (Gorham, 1988).

Another pitfall mentioned in this respect is the temporal domain which means that most studies assessing influence of teacher immediacy on cognitive learning did not take into consideration long-term cognitive gains of immediate teaching.

Immediacy is described as a multifaceted demonstration of psychological proximity by verbal and non-verbal means. Accordingly, its verbal and non-verbal dimensions are given treatment in the communication research.

Non-verbal immediacy

Non-verbal immediacy is understood as extra-linguistic messages sent by teachers to learners aimed at establishing psychologically positive relationships. Non-verbal messages are related to the affective domain of communication. Non-verbal cues are mediated through such effective teaching behaviours as appropriate eye-contact, the use of gestures, movement about the classroom, smiling, vocal variety and the use of humour (Chesebro, McCroskey, 2001, p. 61).

An overwhelming majority of respective studies support that non-verbal immediacy of teachers enhances students' learning gains. Moreover, this influence tends to be mutual in that students who exhibit non-verbal immediacy behaviours in relation to their teachers as perceived by teachers themselves also express more favourable attitude to their students. In an experimental manipulation of non-verbal and verbal immediacy behaviours it was observed in the study of P. Witt and L. Wheelles (2001) that non-verbal immediacy was conducive to cognitive and affective learning achievements of students. At the same time, higher verbal immediacy combined with higher and lower non-verbal immediacy produced only slight cognitive gains (Witt & Wheelles, 2001).

Non-verbal immediacy is strongly related to students' perception of teacher effectiveness, cognitive learning and related to it information recall, as well as affective learning. The relationship between non-verbal immediacy and cognitive learning was found to be consistent in different cultures too.

Verbal immediacy

In the context of classroom communication, verbal immediacy is described as a deliberate choice of linguistic means aimed at establishing positive relationships between teacher and learners. Verbal immediacy manifests itself in such verbal behaviours as resorting to humour, addressing learners by

name, praising learners, the use of inclusive pronoun “we” instead of “you” to demonstrate kinship with students and common interests, using personal examples, sharing experiences, talking to students not only as part of instruction, but also outside classroom etc.

Verbal and non-verbal immediacy behaviours are closely interwoven occurring simultaneously. Therefore, researchers commonly prefer studying both of them. One such example is the study of Teven and Hanson (2004) who emphasized the expediency of applying both verbal and non-verbal immediacy cues, which eventually leads to students’ perceiving teacher as credible. The combination of verbal and non-verbal immediacy behaviours was shown to increase students’ affect for the instructor, the course, the subject-matter and decrease in students’ apprehension (Teven & Hanson, 2004).

The following beneficial outcomes of teacher immediacy are widely cited in the relevant sources: highly immediate teachers significantly enhance affective learning gains; immediate teacher behaviours improve students’ attitude toward the instructor, the course, the instructional content; teacher immediacy is moderately associated with cognitive learning; highly immediate teachers create a supportive learning environment; immediacy was shown to correlate with learner motivation; non-verbal immediacy was found to strongly correlate with students’ reports on perceived learning ($r=.51$) and affective learning ($r=.49$) (Witt, Wheelles, Allen, 2007). Verbal immediacy is also significantly associated with students’ perceived learning ($r=.49$) and affective learning ($r=.49$). Only a slight correlation of immediacy and cognitive learning was measured ($r=.17$).

In sum, despite disparity in findings on teacher immediacy, somewhat incongruent theoretical framework, the massive work embodied in hundreds of empirical studies makes it impossible to overlook the claims in support of immediacy’s relevance for learning outcomes and effective teaching.

REFERENCES

- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook*, 3 (pp. 543–559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Chesebro, J., McCroskey, J. (2001). *The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning*. URL: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/192.pdf>
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy and student learning. *Communication Education*, 37, 40–53.
- Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*, 1, 2132–17.
- Teven, J., Hanson, T. (2004). The impact of teaching immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1), 39–53.
- Witt, P., Lawrence, R. Wheelles, L., Allen, M. (2007). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184–207.
- Witt, P., Wheelles, L. (2001). An experimental study of teachers’ verbal and nonverbal immediacy and students’ affective and cognitive learning. *Communication Education*, 50, 327–342.

ЗНАЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Створення ефективних умов навчання студентів відносяться до першочергових завдань закладів вищої освіти, оскільки організація освітнього процесу повинна сприяти розв'язанню низки проблем соціалізації молодих людей. Так, на початкових етапах навчання студентів, головною проблемою, яка не втрачає своєї актуальності й на сьогодні, є проходження адаптаційних процесів першокурсників. Актуальними для сучасних дослідників проблем організації освітнього процесу вищої школи залишаються, зокрема, проблеми адаптації першокурсників заочної форми навчання. Результати досліджень проблем адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти представлені в публікаціях Т. Алексеевої, Л. Балабанової, В. Васянович, Л. Дябел, О. Завражної, В. Каземіренко, Н. Кузнецової, О. Мороз, А. Першиної, С. Пухно, А. Салтикової, О. Стягунової, О. Чистяк, В. Шпак, В. Штифурак, Т. Щербак, Ю. Юсипук та багатьох інших. Не втрачають на сьогодні актуальності проблеми впровадження в освітній процес ЗВО інноваційних технологій із метою як оптимізації проходження адаптації першокурсників, так і формування необхідних компетентностей, визначених у освітніх програмах підготовки спеціалістів. Згідно з аналізом наукових розробок, адаптацію першокурсників ЗВО необхідно розглядати як процес їх входження в нове соціальне середовище, прийняття соціальних норм і цінностей, ефективне виконання відповідних функцій і успішність адаптації залежить від ефективного співробітництва всіх учасників процесу. Серед критеріїв успішної адаптації першокурсників: пізнавальний (наявність і розвиток у студентів навчальних і професійних інтересів, потреба в набутті знань із фахових дисциплін); емоційний (цікавість до обраної спеціальності); позитивна оцінка нової соціальної групи, прийняття групових норм; діяльнісний (потреба в професійній діяльності, активна позиція в опануванні навчальних дисциплін); активна соціальна позиція в житті студентської спільноти; вольовий (подолання труднощів навчання, проблем соціального й побутового рівня). Серед труднощів адаптації дослідники виділяють: пізнавальні (пов'язані зі специфікою організації навчально-дослідницької роботи); соціально-психологічні (прийняття норм нової групи); професійні (труднощі оволодіння обраною спеціальністю). Серед наслідків – психоемоційна втома, підвищення тривожності, що може відбиватися на втраті мотивації до навчання, пасивності та негативно впливати на результативність навчання.

На сьогодні успішна підготовка майбутніх фахівців залежить від упровадження інноваційних педагогічних технологій. Інновація освіти – цілеспрямований процес змін, що призведе до модифікації мети, змісту,

методів, форм навчання, адаптації процесу навчання до нових вимог сьогодення. Під інноваціями розуміють певні нововведення з метою удосконалення результатів педагогічного процесу, – впровадження нових концепцій, методів, засобів, нових навчальних програм, тощо. Результативність навчання на сьогодні ґрунтується на принципі співробітництва, розвитку комунікативних та організаційних навичок виконання спільних завдань; активізація пізнавальної активності й мотивації студентів на основі впровадження в освітній процес проблемних завдань (метод «мозкового штурму», проблемних ситуацій, проекту) тощо. Інновації в закладі вищої освіти передбачають організацію навчально-дослідницьких та науково-дослідних робіт із проблем професійної освіти; вивчення світового інноваційного педагогічного досвіду; організацію та проведення семінарів, круглих столів, конференцій з обговорення інноваційних методів навчання. Головною метою є формування компетентного фахівця шляхом активізації навчальної діяльності, стимулювання самостійної роботи студентів.

Досить вагомого значення на сьогодні набуває вивчення дисципліни «Психологія», що включена до блоку підготовки студентів Сумського Державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка – майбутніх фахівців різних галузей професійної діяльності, оскільки психологічна компетентність є необхідною складовою сучасної людини. Дисципліна «Психологія» вивчається протягом I–II семестру й містить питання загальної, соціальної та педагогічної психології. З метою визначення оцінки студентами значення отриманих знань і навичок у результаті вивчення дисципліни, наприкінці II семестру 2019 р. на базі СумДПУ імені А. С. Макаренка на основі авторської анкети-опитувальника було проведено дослідження, в якому взяли участь першокурсники заочної форми навчання (спеціальність 014 середня освіта: англійська мова, французька мова, німецька мова, історія, біологія та за спеціальність 016 спеціальна освіта олігофренопедагогіка, логопедія, спеціальна психологія). Всього в дослідженні взяли участь 30 студентів. Вибірка представлена не випадково, оскільки студенти саме заочної форми навчання, як правило, потребують більш складної організації освітнього процесу внаслідок значної кількості годин навчального плану, відведених на самостійне вивчення дисциплін. Згідно з результатами опитування, 93,3 % опитаних зазначили, що психологічні знання є необхідною умовою сучасного життя й потрібні для організації життєдіяльності в усіх галузях. 73,3 % опитаних вказали ефективність упровадження в процес вивчення дисципліни методу «мозкового штурму» в ході вирішення проблемних завдань відповідних актуальним запитам сучасності. 86,7 % відзначили ефективність упровадження в освітній процес системи соціально-психологічних тренінгів, оскільки це сприяє процесам адаптації, формуванню комунікативних умінь і навичок конструктивної взаємодії. Відповідно, активне впровадження інноваційних методів навчання визначається здобувачами знань необхідною потребою сьогодення.

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі будь-яка сфера людської діяльності потребує постійної та результативної інноваційної активності. Це призводить до зростання попиту на фахівців різних професій, що спеціалізуються виключно на інноваціях. Тому пріоритетом вищої освіти сьогодні стає формування особистості студента, здатного до засвоєння інноваційних знань, із високим рівнем творчого потенціалу й розвиненим інноваційним способом мислення. Саме інноваційне мислення дозволяє здійснювати ефективну інноваційну діяльність.

Проведений аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що в ній представлено чимало праць вітчизняних і зарубіжних учених (В. Делія, А. Харченко, Л. Холодкова, О. Шапран, Й. Шумпетер, Г. Щекатунова та ін.), які присвячено різним аспектам формування інноваційного мислення. Але на даний час досить актуальними залишаються питання щодо уточнення сутності, складників та основних умов формування інноваційного мислення в процесі інноваційного розвитку вищої освіти. А тому вони потребують подальшого дослідження.

Упровадження інновацій у вищу освіту відповідно до постійно змінюваних потреб людини й суспільства є природною та необхідною умовою її розвитку. Завдяки інноваційним процесам відбувається відхід від усього застарілого й неефективного, але в той самий час зберігаються традиційні цінності та формуються основи соціальних перетворень.

У нашому дослідженні сутність інновації ми розглядаємо: 1) як оригінальне, найбільш прогресивне рішення певної проблеми, ніж усі існуючі та відомі на даний час рішення; 2) як абсолютно новий підхід до вирішення проблеми, якого раніше не існувало.

Інноваційний розвиток вищої освіти передбачає, насамперед, перехід від традиційного мислення до інноваційного. Такий тип мислення не лише дозволяє створювати певні інновації, але й передбачає готовність людини до інноваційних змін та їх позитивного сприйняття.

Інноваційне мислення трактується нами як мислення, яке спрямоване на забезпечення інноваційної діяльності, що здійснюється на когнітивному й інструментальному рівнях та характеризується як творче, науково-теоретичне, соціально позитивне (гуманне), конструктивне, перетворююче, практичне (прагматичне).

Поняття «творче мислення» та «інноваційне мислення» не є синонімами, але мають тісний взаємозв'язок. Інноваційне мислення являє собою розумний компроміс (поєднання) двох типів мислення (логічного та творчого). Творче мислення використовується для генерації нестандартних

ідей і рішень певних професійних завдань шляхом підключення уяви, які в подальшому класифікуються, проходять відбір, систематизуються та перевіряються за допомогою раціонального (логічного) мислення.

Серед головних характеристик інноваційного мислення можна виокремити такі, як:

- переважання абстрактного мислення над конкретним, що дозволяє розширювати діапазон творчого мислення, простір для фантазії та генерування нестандартних ідей і рішень;

- системність мислення, що дозволяє виокремлювати проблему в певній системі в тісному взаємозв'язку з іншими її елементами;

- вихід за межі існуючих стереотипів і загальновідомих концепцій;

- виявлення й усунення протиріч, коли оптимального рішення не можна досягнути за допомогою компромісу;

- еволюційність мислення, що полягає в пізнанні закономірностей розвитку певних систем із метою успішного прогнозування їх майбутнього;

- комплексність мислення на основі широкого кола знань із різних галузей науки й техніки;

- економічність мислення, що дозволяє винайти максимально ефективні ресурси задля реалізації певного рішення;

- функціонально-орієнтоване мислення, що дає можливість абстрагуватися від носія функцій (об'єкта) та зосередитися на різних способах реалізації необхідної функції;

- прагматичність мислення, орієнтація на отримання практичного результату;

- здатність до конкретизації цілей у пошуку інноваційних рішень;

- наявність творчої уяви, що дозволяє, не зважаючи на низку певних правил та обмежень сучасного суспільства, здійснювати пошук неординарних ідей, руйнуючи бар'єри нав'язаного реальним світом мислення.

Існує два типи бар'єрів, що заважають формуванню в людини інноваційного мислення: 1) особистісні (внутрішні), до яких належать конформізм, свідомо протидія інноваційній діяльності, страх невдачі, недостатньо чітке розуміння сенсу й доцільності впроваджуваної інновації, несприйняття критики, тривожність, заниженість самооцінки, ригідність мислення тощо; 2) соціальні або зовнішні (наявність стереотипів і шаблонів мислення, неадекватна оцінка оточуючих, надлишок інформації, обмеженість часу та ресурсів тощо).

Головними умовами формування інноваційного мислення вважаємо такі: забезпечення високого рівня навчальної мотивації студента; запровадження інноваційних освітніх технологій у освітній процес, які дають простір для творчості й самостійності; зв'язок освітньої діяльності з майбутньою професійною практичною сферою; оптимальна інформаційна забезпеченість освітнього середовища; створення ситуації успіху в освітньому процесі як передумови активізації прихованих індивідуальних можливостей, запобігання або мінімізації кількості помилок у майбутній професійній діяльності.

РОЗДІЛ 7. ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

В. Глух

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ХОДІ МОВЛЕННЄВИХ ЗАНЯТЬ

Сучасний підхід до побудови освітнього процесу базується на усвідомленні важливості дошкільного віку як унікального періоду розвитку особистості. Тому останнім часом спостерігається зростання інтересу до проблеми формування пізнавальної активності старшого дошкільника в процесі вивчення психології особистості, адже без нього неможливо сформувати уявлення про людину як активного та продуктивного суб'єкта життєдіяльності. Проблема формування пізнавальної активності в різних аспектах широко відображена в працях психологів і педагогів (К. Альбуханова-Славська, Д. Богоявленська, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, А. Матюшкін, Л. Проколієнко, С. Рубінштейн та ін.). Серед досліджень ХХІ століття розглядуваній проблемі присвячені роботи І. Литвиненко, С. Ладивір, Л. Мар'яненко, Т. Ткачук та ін. Зокрема, І. Литвиненко констатує прямий зв'язок між процесом розуміння й пізнавальною активністю. Вона вказує на те, що після закінчення розв'язання проблеми пізнавальна активність нивілюється. Т. Ткачук у своєму дослідженні розглядає пізнавальну активність як самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язання пізнавальних завдань, що постають перед нею в конкретних життєвих ситуаціях. С. Ладивір розглядає пізнавальну активність як якісну ознаку діяльності дитини дошкільного віку, властивість самої особистості, стан її готовності до пізнавальної діяльності. С. Ладивір вважає, що пізнавальна активність виявляється в пізнавальній діяльності. Розвиток у дітей пізнавальної активності в ході мовленнєвих занять є також одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти. Саме на цій позиції базується сучасний підхід до побудови освітнього процесу. Тому виникає необхідність у дослідженні формування пізнавальної активності старшого дошкільника в ході мовленнєвих занять. Зокрема, за даними відомих педагогів і психологів, значним потенціалом щодо розвитку пізнавальної активності старших дошкільників є заняття (Ф. Блехер, А. Богуш, Г. Костюк, В. Котирло, А. Леушина, Н. Менчинська, Є. Тихєєва, Т. Тарунтаєва та ін.). Зокрема, на основі концепції, розробленої А. Леушиною, вивчалися різні питання математичного розвитку дітей дошкільного віку (Р. Березіна, Т. Єрофєєва, З. Михайлова, Т. Тарунтаєва та

ін.). При цьому було виявлено, що інтегрований зміст заняття, який побудований на взаємозв'язку мовленнєвої діяльності та зображувальної, має більший потенціал щодо формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку, ніж робота за змістом кожної з цих діяльностей окремо. Деякі дослідники (В. Безруков, М. Лазарева та ін.) стверджують, що підпорядковуючись універсальному закону гетерозису (змінення, перетворення), будь-який предметний зміст, збагачений інтегративними зв'язками (не тільки тематично, але й операційно-діяльнісно), безсумнівно, володіє більш великим розвиваючим резервом, ніж традиційні заняття. На думку багатьох дослідників, інтеграція змісту освіти (у тому числі й дошкільного) є однією з педагогічних умов, що ефективно впливають на розвиток емоційно-інтелектуальної сфери становлення особистості дитини (Д. Богоявленська, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін.). Зокрема, педагогічні дослідження Д. Богоявленської також засвідчують: засвоєння дітьми знань, що відображує той чи інший об'єкт у різних аспектах, забезпечує гнучкість, динамічність дитячого мислення, можливість отримання нових знань і способів розумової діяльності, і що тільки інформаційно ємні заняття сприяють підвищенню активності, розвиток творчості дітей.

Аналіз навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників у базових закладах дошкільної освіти показав, що значна увага приділяється проблемі розвитку мовлення вихованців і усвідомлення ними мовлення. Але при цьому більшість педагогів залучається до репродуктивного накопичення знань, умінь і навичок, не приділяючи достатньої уваги проблемі формування пізнавальної та мовленнєвої активності дітей зазначеного віку. Багаторічні спостереження за ходом освітнього процесу в закладах дошкільної освіти дозволило нам виявити труднощі, що мають педагоги під час планування та проведення мовленнєвих занять із дітьми старшого дошкільного віку (особливо занять з усвідомлення дітьми мовлення). Заняття проводять переважно як фронтальні, що унеможливорює урахування індивідуальних особливостей пізнавальної активності старших дошкільників. Вони часто затягнуті в часі, зв'язки між компонентами їх структури не завжди є природніми. Незважаючи на визнання необхідності інтеграції занять з усвідомлення старшими дошкільниками мовлення та продуктивних видів діяльності, а також урахування індивідуальних особливостей пізнавальної активності дітей у ході проведення таких занять, спеціально це питання не вивчалось. Виявлення цих протиріч дозволило нам показати можливості й особливості формування в старших дошкільників пізнавальної активності з урахуванням їх індивідуальних особливостей у ході занять із навчання елементів грамоти з інтеграцією ознайомлення з художньою літературою, довкіллям, зображувальною діяльністю.

Процес формування пізнавальної активності старших дошкільників у ході занять організовувався нами за трьома взаємопов'язаними напрямками: 1) створення вихователем позитивного емоційного ставлення дитини до

пізнавальної та мовленнєвої діяльності; 2) організація систематичної пошукової діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей дітей і диференціації завдань, а також на основі взаємозв'язку мовленнєвого змісту щодо усвідомлення дитиною мовлення, художньо-мовленнєвої, зображувальної діяльності тощо; 3) розгортання цієї діяльності в ході занять таким чином, щоб у ній виникали все нові й нові запитання, ситуації, що стимулюють пізнавальну й мовленнєву активність. У процесі роботи з дітьми вихователі дотримувалися таких методичних вимог: створювати оптимальні умови для самостійної практичної діяльності кожного вихованця, ураховуючи індивідуальні особливості; частіше вирішувати пізнавальні задачі різного рівня складності, а також практикувати пошукові завдання й ситуації; використовувати прийоми порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення під час виконання дитиною самостійних робіт; робити опертя на принципи: гри; унаочнення; доступності; індивідуалізації та диференціації, активності та ін.; проводити якісне та неупереджене оцінювання результатів навчання; спеціальну спрямованість на формування таких важливих компонентів пізнавальної діяльності, як самоконтроль і самооцінка; стимулювати дітей до творчості. Успішність усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку мовлення (зокрема, усвідомлення звукової сторони) було поставлено в пряму залежність від ступеня сформованості пізнавальної активності дітей зазначеного віку, що суттєво зростала в умовах єднання мовленнєвої діяльності з художньо-мовленнєвою та зображувальною. Як відомо інтерес – найкращий стимулятор у пізнанні світу, розумінні мовлення, у особистісному зростанні дитини. Щоб робота була більш цікавою, ми запропонували дітям графічне зображення звуків у вигляді фішок-чоловічків, а також використовували найулюбленіший дітьми жанр художньої літератури – казки з ілюстраціями до них. Це сприяло довільності мовлення, усвідомленому звуко-буквеному аналізу, читанню; вихованню рішучості, наполегливості; стимулювало їх до словесної творчості. Важливо констатувати, що одним з ефективних засобів розвивальної роботи з розвитку пізнавальної активності старших дошкільників у процесі усвідомлення дитиною мовлення є організація дидактичних ігор.

С. М. Кондратюк, Л. М. Крившенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НУШ

Сьогодні в системі початкової освіти відбуваються радикальні масштабні інновації. Концепція Нової української школи, що затверджена рішенням колегії МОН України № 10 від 27.10. 2016 та Державний стандарт початкової загальної освіти від 21 лютого 2018 року, несуть у собі потужний реформаторський зміст, утверджуючи парадигму особистісно зорієнтованої, компетентнісної освіти. Йде пошук

альтернативи старій школі: замість виховання слухняних виконавців на потребу держави та промисловості – орієнтація на всебічний розвиток людини; від наповнення знаннями – до розвитку компетенцій; від масового фронтального навчання – до різноманітної за формами особистісно зорієнтованої освіти; від педагогічного впливу – до педагогічної взаємодії, педагогіки партнерства.

Пілотний проєкт Нової української школи стартував 1 вересня 2017 року – це 100 пілотних класів України, в яких учителі початкових класів стали флагманами змін у сучасній освіті. Вони апробовують не тільки методичні, але й психологічні та ідеологічні підвалини НУШ. У новій українській школі учитель – це ключова особистість, людина, яка забезпечує реалізацію основних засад Концепції. Відтак, відбулися зміни й у професійній підготовці фахівців для початкової школи, а саме:

- внесено зміни в освітньо-професійну програму підготовки фахівців Початкової освіти;
- традиційні методи навчання збагатились інтерактивними технологіями;
- створюються кабінети НУШ, у яких відтворено освітнє середовище реально наближене до умов навчання школярів, підбрано відповідну наочність.

Пріоритетним завданням підготовки майбутніх учителів початкової школи в університеті стало:

- реалізація політики забезпечення якості освітніх послуг;
- підготовка вмотивованого активного здобувача кваліфікації, який прагне неперервного професійного розвитку, самореалізації та кар'єрного зростання;
- підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до впровадження Концепції НУШ.

З метою вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи до оновленого освітнього процесу, ми дослідили ситуацію сучасної реформи в освіті.

Сьогодні освітній процес у школі I ступеня організовується за двома типовими освітніми програмами, розробленими під керівництвом Р. Шияна та О. Савченко. Крім того популярними стали авторські програми, що рекомендовані МОН України як альтернативні:

- Освітня система «На крилах успіху» (А. Цимбалару);
- «Інтелект України» (І. Гавриш та ін.);
- «Росток» (Т. Пушкарьова).

Особливістю Нової української школи є організація нового освітнього простору. Освітнє середовище НУШ сприяє вільному розвитку творчої особистості дитини. З цією метою в школі I ступеня здійснюється поступова модернізація навчально-матеріальної бази відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти. У навчальних приміщеннях, згідно з наказом МОН України від 23.03.2018 року № 283 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього

простору Нової української школи», сучасний освітній простір ґрунтується на поєднанні двох принципів – гнучкості та стабільності, які поєднуються через відповідне зонування. У класних кімнатах виділяються незмінні стаціонарні осередки, що становлять його основу – це осередки навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності, для гри, відпочинку, учителя, дитяча класна бібліотека, куточок живої природи.

У процесі освітньої діяльності школярів пріоритетним стає застосування педагогами інтегровано-діяльнісного підходу, який неможливий без новітніх засобів навчання. Однак реалії вказують на те, що початкова школа частково забезпечується дидактичними матеріалами, визначеним Типовим переліком засобів навчання та обладнання для початкової школи.

У навчальних приміщеннях для першокласників створені осередки відпочинку. У зв'язку з цим, під час вивчення студентами дисциплін психологічного циклу, акцентується увага на тому, що окремі учні природно воліють працювати наодинці, іншим для релаксації потрібне усамітнення. Запасний стіл і стільці в кутку класної кімнати використовуються вчителями для організації так званого «осередку тиші». Проте вчителі-практики нарікають на переповненість класів, де бракує площі для створення осередків відпочинку та ігрової діяльності. Тому в більшості випадків їх об'єднують.

Одна з вимог оновлення змісту освіти й перспективних напрямів у інформатизації освітнього процесу є медіа-технології, здатні забезпечити середовище для формування й розвитку ключових компетентностей, до яких належать насамперед інформаційна та комунікативна. Для посилення навчального ефекту на уроках «Я досліджую світ» «Всесвіт», «Навколишній світ» педагоги широко використовують дану форму організації освітньої діяльності молодших школярів. Навчальні кабінети 1–2 класів оснащено ноутбуками, інтерактивними дошками або мультимедійними та аудіо-системами, телевізорами. Але кваліфікаційний рівень педагогів із використання відповідних програм роботи з інтерактивною дошкою потребує суттєвого вдосконалення.

Сучасних дітей неможливо навчати традиційно: у центрі освітнього процесу має бути здобувач освіти, тому акценти в НУШ робляться на проведенні уроків-досліджень, уроків-проектів, уроків за межами класу, організації парної та групової діяльності молодших школярів. Але вчителі пілотних класів зазначають, що працювати в групах учні 1–2 класів фактично не можуть, тоді як у третьому класі діти психологічно готові, вони здатні сприймати керівника (спікера) групи, розподіляти й виконувати поставлені завдання.

Під час практичної підготовки студентів базами практик є класи, які працюють за оновленим Державним стандартом початкової освіти, де майбутні фахівці спостерігають застосування технологій НУШ, мають можливість апробувати свої авторські розробки уроків самостійно або запропонувати реалізувати свою роботу вчителю та разом із наставником

проаналізувати її результат. Для студентів-практикантів проводяться майстер-класи, крім того вони стають учасниками навчально-виховного процесу, в реаліях бачать можливості молодших школярів різних вікових груп. Найбільше зацікавлено майбутні фахівці вивчають технологію проведення уроків за межами класу, уроків-квестів, досліджень, проєктів.

Особливістю навчання в НУШ є й нова система вербального оцінювання. Наразі оцінки в балах учням 1-2 класів та 3-х пілотних початкових класів не ставляться. Основним визначено формувальне оцінювання, яке дозволяє відстежувати особистісний розвиток дитини та хід опанування нею навчального досвіду як основи компетентності.

У других класах також здійснюється вербально підсумкове (тематичне та завершальне) оцінювання. Критерії такого оцінювання визначаються вчителем з подальшим залученням до цього процесу учнів.

Формувальне оцінювання здійснюється шляхом:

- педагогічного спостереження вчителя за навчальною та іншими видами діяльності здобувача освіти;
- аналізу учнівських портфоліо, попередніх навчальних досягнень учнів, результатів їх діагностичних робіт;
- самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчальної діяльності учнів;
- оцінювання особистісного розвитку та соціалізації учнів їхніми батьками;
- застосування прийомів отримання зворотного зв'язку щодо сприйняття та розуміння учнями навчального матеріалу.

Міністерством освіти і науки України визначено алгоритм діяльності вчителя та інструментарій щодо формуального оцінювання. Контрольних робіт у Новій українській школі немає. Замість них проводяться діагностичні роботи, метою яких є виявити та скорегувати знання учнів.

Оцінка учня в НУШ не є загальним надбанням. Вона має обговорюватися тільки індивідуально з учнем і його батьками та не озвучуватися перед класом.

Таким чином, у сучасній школі змінюється загальна мета оцінювання – вона перестає бути лише інструментом оцінювання успішності учня, а стає засобом навчання для вчителя також.

Особливістю НУШ є й упровадження в закладах загальної середньої освіти інклюзивного навчання. Законом встановлено, що в кожному інклюзивному класі має бути помічник учителя.

За інформацією Міністерства освіти і науки України, в НУШ відкрили більше 5 тисяч інклюзивних класів, у більшості працюють асистенти вчителів. Проте обов'язкових курсів, де вчителів навчали б роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дотепер немає. Реалії шкільного життя говорять про те, що сьогодні є багато класів, у яких дійсно навчається від 1 до 3 учнів з особливими освітніми потребами, але вчителі, які з ними працюють, не мають спеціальної підготовки, тому

опановують її шляхом самоосвіти та участі в тематичних вебінарах на освітніх порталах України. Хоча нині, у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчальних планів спеціальності Початкова освіта включено дисципліну Основи інклюзивного навчання, яка формує уявлення про дітей із психофізичними порушеннями.

Таким чином, можемо впевнено стверджувати, що реформування освіти, яке передбачає зміну ціннісних орієнтацій, принципів життя та взаємодії, буде успішним за умов урахування в процесі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, як досягнень так і визначених недоліків впровадження оновленого Державного стандарту початкової освіти.

Н. Ю. Коханова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стрімкий розвиток сучасного світу вимагає швидкого реагування на зміни, що в ньому відбуваються. Реформування освітньої галузі є відповіддю на вимоги євроінтеграційних процесів суспільно-політичного характеру.

Центральною фігурою освітнього процесу був і є вчитель – фахівець у роботі зі школярами різного віку, до якого НУШ ставить власні вимоги. За реалізації Концепції «Нова українська школа» змінюється соціальна та професійна роль педагога в контексті європейського професіоналізму зі збереженням кращих національних рис. Суспільство знань бачить педагога нової формації компетентним, умотивованим, кваліфікованим, який має академічну свободу й розвивається професійно впродовж життя, самостійно та творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований освітній процес із максимальним наближенням навчання й виховання конкретної дитини до її сенситивних періодів розвитку, сутності, здібностей, можливостей, потреб, запитів, настанов і життєвих планів (Сидоренко, 2018). Підготовка спеціалістів, які б могли впроваджувати в практичну діяльність сучасні освітні технології, найкращі результати педагогічних досліджень, є одним із пріоритетних напрямів реалізації концепції «Нова українська школа». Сучасні вимоги до професійного розвитку педагога, зумовлені процесами модернізації освіти, потребують перегляду традиційних уявлень про роль учителя й реалізації особистісно орієнтованої моделі його професійного зростання. В умовах інтеграції у світове співтовариство українські громадяни мають прагнути до постійного вдосконалення та навчання й ефективно використовувати нові знання.

Сьогодні фахова підготовка вчителя іноземної мови в педагогічних ЗВО спрямована на засвоєння майбутнім спеціалістом нового змісту освіти й набуття ним ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної самореалізації особистості кожного майбутнього фахівця. За експертними оцінками найбільш успішними на ринку праці в найближчій

перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими вміннями (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року).

На наше переконання, у професійній підготовці вчителів іноземної мови в педагогічному закладі вищої освіти слід звертати увагу майбутніх учителів, що метою кожного уроку з іноземної мови на будь-якому рівні є здійснення іншомовної комунікації, яка є мовленнєвою взаємодією суб'єктів іншомовного спілкування, мовленнєвим обміном інформацією, ідеями чи почуттями комунікатора та реципієнта. Майбутній учитель іноземної мови повинен усвідомлювати, що його роль полягає не стільки в наданні учням інформації, (адже різні факти чи дані можна знайти в Інтернеті чи бібліотеці), скільки в забезпеченні можливості для учнів критичної обробки під час обговорення наявної інформації в процесі іншомовного мовлення (Серняк, О. 2019).

В організації підвищення кваліфікації педагогів головним є інтегративний підхід до побудови змісту освіти, формування цілісної системи загальноосвітніх та фахових знань, перехід до принципово нових дидактичних теорій та технологій. Із цією метою розробляються багатоваріантні програми підвищення кваліфікації, забезпечується їхнє запровадження, наприклад, через курси загальної підготовки до атестації, тематичні, авторські, проблемні курси, інтенсивні короткотермінові тренінгові програми.

Але курси підвищення кваліфікації мають стати не єдиним шляхом розвитку педагога, адже професійне його зростання – це неперервний процес. Не можна вважати розвиток педагога завершеним лише після його участі в роботі курсів підвищення кваліфікації або окремого методичного заходу. Мета професійного розвитку – підготовка й підтримка вчителів для того, щоб допомогти учням досягти високих стандартів навчання й розвитку. Одним і ефективних методів професійного розвитку є участь у міжнародних проєктах. Для вчителів іноземної мови є гарна можливість реалізувати творчі проєкти на платформі eTwinning. eTwinning – це спільнота для шкіл Європи, яка пропонує платформу для вчителів європейських країн, для спілкування, співпраці, розробки проєктів і пропонує їм бути частиною навчального співтовариства в Європі. eTwinning співфінансується Erasmus+ , Європейською програмою з питань освіти, навчання, молоді та спорту.

Для допомоги розвитку професійного вдосконалення МОН України спільно з Британською Радою та Cambridge English Teaching Framework у листопаді 2016 року була презентована «Рамка безперервного професійного розвитку вчителів іноземних мов». Користуючись рамкою, педагог може визначити свій поточний рівень, професійні потреби та спланувати власний професійний розвиток. Наприклад, за бажання отримати вищу кваліфікаційну категорію учитель може окреслити, в якому напрямі йому потрібно розвиватися

(British Council Україна). Цей документ надає вчителям іноземних мов можливості самостійно обирати напрями професійного розвитку, а також можливості покращення власних компетенцій.

Упровадження інноваційних підходів, здійснення міжнародної співпраці не є самоціллю системи післядипломної педагогічної освіти. Беззаперечним є той факт, що тільки вчитель, який навчається протягом життя, здатен виховати конкурентоспроможну особистість. В умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» важливого значення набуває інноваційна діяльність закладів освіти, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій в освітньому процесі (Самойлюкевич, 2019).

Аби бути цікавим дітям як фахівець, як особистість, педагог має постійно навчатися. І не лише, щоб оновлювати знання з навчального предмету. Потреба в професійному вдосконаленні багато в чому визначає роль і місце самоосвіти. Самоосвіта – це шлях професійного та особистісного зростання, що визначає, зокрема: якість уроків, підготовку до них, рівень співпраці з учнем, професійну мотивацію та самооцінку. Покликана компенсувати недоліки вузівської підготовки, удосконалювати й систематизувати знання, отримані раніше, сприяти формуванню індивідуального стилю діяльності, осмислення передового педагогічного досвіду та становленню самостійності. Професійно орієнтована самоосвіта – потреба значної частини педагогів. Позиція активного суб'єкта педагогічної діяльності породжує прагнення до осмислення своєї роботи з позицій психолого-педагогічної науки. Але при всій цінності подібної спрямованості самоосвіта все ж обмежена сферою професійної діяльності та орієнтована на особистісний розвиток. Тому вона значною мірою пов'язана з компенсаторними й адаптивними цілями, ніж збагаченням творчого потенціалу особистості, яке, по суті, є необхідною умовою безперервності освітнього процесу (Пекар).

Зусилля всіх освітян сьогодні спрямовано на вдосконалення якості освіти, підвищення престижу професії вчителя. Ключовим питанням поліпшення якості освіти є впровадження ефективних змін у закладах освіти, реалізувати які може лише компетентний педагог, який готовий до впровадження нового, прагне постійно вдосконалюватися, працює над власним професійним розвитком.

ЛІТЕРАТУРА

- Сидоренко, В. (2018). Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*, 5, 1-21.
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Взято з: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainskashkola>.
- Серняк, О. (2019). Професійно-фахова підготовка вчителя іноземної мови для нової української школи. *Молодь і ринок*, 3 (170).
- British Council Україна. Взято з: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/professional-framework-teachers>.

Самойлюкевич, І. (2019). Підготовка до безперервного професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови початкової школи в умовах інформаційного суспільства. В *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи*. Житомир, сс. 92 – 107.

Пекар, І. *Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві*. Взято з: <http://business-territory.com/articles/rol-neformalno%D1%97-osv%D1%96ti-u-suchasnomu-susp%D1%96lstv%D1%96>

А. В. Кравченко
КУ Сумська СШ № 25

ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Сучасна методика читання в початковій школі нагромадила багатий арсенал методів і прийомів інноваційного навчання – від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації» тощо), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Використання інтерактивних технологій – не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, зняття з душі дитини почуття страху, спосіб зробити її розкутою, навіяти впевненість у своїх силах, налаштувати на успіх, виявити здібність до творчості.

На сучасному етапі розвитку освіти школа має бути не підготовкою до життя, школа має бути життям. Досягнути цього можна шляхом створення інтерактивного середовища навчання із застосуванням парних, групових, колективних форми діяльності. Тому в освітньому процесі початкової школи доцільно використовувати такі інноваційні евристичні технології: евристичне навчання; інтерактивні технології; проектне навчання; гуманно-особистісну технологію; ТРВЗ (теорія розв'язування винахідницьких задач).

У своїй практиці ми використовуємо форми роботи, що сприяють творчому розвитку учнів, здатних комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови: фразеологічні хвилинки; рольові ігри; ситуативні колізії; дослідницька діяльність; пізнавальні ігри; захист малюнків; словесне малювання; вільне письмо; життєві ситуації тощо.

Суть інноваційного навчання на уроках читання полягає в тому, що взаємодія вчителя й учня розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої є здатність людини «брати на себе роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер у спілкуванні або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії.

Застосування інноваційних технологій у навчанні читання дає змогу учням: ґрунтовно аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати та розв'язувати пізнавальні, життєві й соціальні ситуації, таким чином збагачуючи власний пізнавальний і соціальний досвід; учитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу,

знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проєктної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт тощо.

Інноваційні технології потребують певної зміни в житті всього класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагога. Починати необхідно з поступового використання технологій, доцільно навіть створити цілісний план поступового їх запровадження. Краще старанно підготувати декілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити похапцем підготовлені «ігри».

Під час навчання читання в початковій школі ми проводимо з учнями організаційне заняття та спільно розробляємо правила роботи в класі, налаштовуємо дітей на сумлінну підготовку до інтерактивних занять. Використовуємо спочатку прості інтерактивні технології: робота в парах; робота в малих групах; мозковий штурм тощо.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій учитель має старанно планувати свою роботу, а саме: дати завдання учням для попередньої підготовки, прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання. Наприклад, у 3 класі учні готують розповідь про лелек, енциклопедичні відомості про цих птахів, складають вірші, ребуси, кросворди, малюють ілюстрації. За виконання діти беруться, враховуючи власні інтереси, індивідуально, в парах, у малих групах. Отже, щоб зрозуміти авторський задум, учні здобувають додаткові знання, виконують низку творчих завдань. Їм легко визначити головну думку твору. Така робота над сприйманням художнього тексту викликає інтерес до цієї діяльності, формує в учнів морально-естетичні якості, розвиває їхні творчі здібності. Адже навчання молодшого школяра повинно бути цікавим, радісним і одночасно забезпечувати глибоке засвоєння програмового матеріалу.

На одному занятті можна використовувати одну–дві інтерактивні вправи, а не цілий комплекс. Потрібно добирати такі інтерактивні вправи, які б дали учням «ключ» до засвоєння теми. Під час виконання цих вправ дається необхідний час для обдумування завдання, щоб учні виконували його вдумливо, а не механічно або «граючись». Важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи.

Серед інтерактивних методів навчання віддаємо перевагу побудові «асоціативного куща», читанню із зупинками, методам «Карусель», «Займи позицію», «Мозковий штурм», грі «Так–ні».

Зупинимося на методі, який має назву «Побудова асоціативного куща». Учитель визначає тему одним словом, а учні згадують усе, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку виникають найстійкіші асоціації, потім другорядні. Вчитель фіксує відповіді на дошці у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається». На дошці перед очима дітей виникає цікавий «кущ», на «гілках» якого знаходяться відомості про птаха. Таким чином, навчання молодших школярів стає цікавим, радісним, водночас створюються умови для бажання читати, самостійно поповнювати свої знання, пробуджується емоційне задоволення, радість від отриманих знань і самого процесу їх засвоєння.

Використання методу «асоціативного куща» будується на груповій (кооперативній) формі освітнього процесу. Вона виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. Методику застосування групової роботи навчання молодших школярів рекомендуємо впроваджувати поетапно.

1 етап – привчаємо дітей співпрацювати у фронтальній навчальній діяльності з використанням таких прийомів: а) для оцінювання своєї відповіді учень сам призначає «вчителя»; б) у випадку виникнення труднощів під час відповіді, учень сам викликає собі помічника; в) вводяться прийоми безсловесного спілкування: позначки «+» – згоден; «-» – не згоден; «!» – хочу додати, «?» – не зрозумів; використовуються жести, міміка; г) використовуються дидактичні ігри, які розвивають уміння слухати; г) після кожної групової роботи обов'язково обговорювати з учнями успіхи виконаної діяльності.

Коли учні засвоїли прийоми та правила колективної співпраці, тоді вони готові працювати в складі малої групи.

2 етап – перехід до систематичного використання на уроці педагогічних прийомів, які наочно і практично переконують у важливості кооперації людей для досягнення ними найкращого результату: залучення батьків учнів для наведення яскравих життєвих прикладів; аналіз успішно проведених конкурсів, вікторин, учнівських свят і подорожей на уроці; використання завдань, які б дали змогу учням на власному досвіді переконатись у користі їхньої спільної роботи; поступове ускладнення змісту навчальних завдань, перехід від репродуктивних завдань до творчих, проблемно-пошукових, бо групова робота найбільш ефективна тоді, коли навчальний матеріал поєднує відоме учням з невідомим, що заохочує дітей до взаємодії один з одним.

Отже, поступовість залучення молодших школярів до спільної діяльності в малих групах буде ефективною, якщо її організувати систематично. Активізувати учнів допомагає така форма роботи, як «Мозковий штурм». Діти не бояться висловлюватися. Саме цю форму роботи використовуємо для узагальнення вивченого матеріалу, для активізації опорних знань під час підготовки до вивчення нової теми.

Іншим ефективним видом діяльності є метод, який допомагає провести дискусію зі спірної, суперечливої теми, – «Займи позицію». Він дає можливість висловитися кожному учневі, продемонструвати різні думки, обґрунтувати свою позицію або перейти на іншу в будь-який час, якщо вас переконали, та назвати більш вагомні аргументи. Наприклад, об'єднуємо клас у 3 групи. Кожній подаємо початок легенди та пропонуємо її закінчити. Потім представник кожної групи зачитує складену легенду. Всім учням дозволяємо встати та підійти до того, чия легенда найбільше сподобалася. Тоді, виступаючи у ролі журналіста, беремо в цих дітей інтерв'ю, чому вони перейшли в іншу групу.

Позитивний ефект має один із різновидів кооперативного навчання «Карусель». Ця технологія застосовується: для обговорення будь-якої гострої

проблеми з діаметрально протилежних позицій; збирання інформації з якої-небудь теми; для інтенсивної перевірки обсягу та глибини наявних знань; розвитку вмінь аргументувати власну позицію. Варто зазначити, що неможливо побудувати весь процес освіти виключно на інтерактивних методах. Це один із багатьох прийомів, що допомагають досягти мети та приносять результат тільки в поєднанні з іншими. Взаємонавчання доречно поєднувати з традиційними методами та самостійним пошуком.

У процесі застосування інноваційного навчання час від часу виникали різні проблеми та труднощі. Вважаємо за доцільне їх навести, щоб показати практичний бік навчання. Отже, типові проблеми: 1) учень часто не має власної думки, а якщо і має, боїться її висловлювати відкрито, на весь клас; 2) невміння слухати інших, об'єктивно оцінювати їх думку, рішення; 3) учень не готовий у процесі обговорення змінювати свою думку, йти на компроміс. 4) учням важко бути мобільними, змінювати обстановку, методи роботи; 5) труднощі в малих групах: лідери намагаються «тягнути» групу, а слабші учні відразу стають пасивними.

Створенню необхідного мотиваційного настрою учнів на інноваційне навчання сприятимуть ігрові та мовленнєві ситуації, у яких визначатиметься мотивація власного мовлення учнів, розвиватимуться їхній інтерес, потреби й можливості самостійного висловлювання думки. Гра – той вид діяльності, у якому діти навчаються спілкуватися, набувають перших навичок поведінки в колективі, пізнають різноманітні явища навколишньої дійсності, можуть успішно засвоїти відповідні мовні знання, опанувати мовленням як засобом організації спільної діяльності та планування своїх дій.

Таким чином, за умов умілого провадження, інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх учнів класу, сприяють виробленню соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговоренні.

Л. М. Крившенко
КУ Сумська СШ № 25

НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ ДІАЛОГУ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Модернізація національної освіти вимагає підвищення якості професійної підготовки вчителів, зокрема початкових класів. Нова українська школа потребує учителів, які здатні працювати на засадах педагогіки партнерства, гуманної та конструктивної діалогової взаємодії. У закладах вищої освіти в майбутніх учителів важливо сформувані професійні вміння використовувати ідеї та технології творчої освіти, застосовувати евристичний діалог, здійснювати мотивовану інтерактивну та проєктну діяльність, вибудовувати систему запитань і запитальних конструкцій для створення учнями якісних освітніх продуктів. Значущість таких професійних умінь та особистісних якостей актуалізує необхідність застосування в професійній підготовці вчителів початкових класів інноваційних форм і методів навчання на засадах евристичного навчального діалогу.

У проведеному дослідженні під час застосування інноваційних форм і способів проведення практичних занять, надавалася перевага методам творчої діяльності та інтерактивним діалоговим формам навчання. Методи творчої діяльності займають непересічне місце в оволодінні майбутнім учителем стилем педагогічної діяльності. Тому в умовах активного переходу закладів освіти до інноваційної освіти, де перевага віддається пізнавально-творчій діяльності викладача та студентів, методи творчої діяльності розглядаються як пріоритетні дидактичні й виховні способи діяльності у вищій школі.

За визначенням М. Лазарева, «метод творчої діяльності у вихованні й навчанні – це завершена система прийомів та правил спільної роботи педагога й учня, що має на меті розвиток певних творчих здібностей, умінь та мотивів учнів, становлення здатності останніх до самореалізації власного творчого потенціалу». Методам творчої діяльності притаманні як загальні риси (система певних прийомів і правил спільної роботи вчителя й учнів), так і специфічні (загальна мета їх застосування полягає у формуванні й розвитку конкретних творчих мотивів і творчих здібностей і вмінь тих, хто навчається, тобто їхньої творчої активності, а оперативна мета – в успішному розв’язанні творчих (евристичних) завдань). З позицій технологічності, будь-який творчий метод відзначається наявністю певної міри евристичності, тобто пошуковості, перетворення, конструктивності чи креативності, в діях і операціях, що складаються в прийоми й методи діяльності суб’єктів педагогічного процесу.

Ми спиралися на таку типологію творчих методів (за М. Лазаревим):

- 1) дослідницькі методи (діагностичні та перетворюючі);
- 2) творчо-монологічні методи (створення та виголошення проблемно-пошукової лекції, образно-сюжетного оповідання, публіцистичної чи наукової доповіді, повідомлення, рецензії, анотації тощо);
- 3) творчо-діалогічні методи (евристична бесіда, дискусія, полеміка, диспут, прес-конференція, «мозковий штурм» та ін.);
- 4) ігрові методи (рольові та ситуативні ігри, драматизація навчального чи виховного матеріалу, психолого-педагогічний тренінг, колективна творча справа тощо);
- 5) рефлексивні методи (релакс, самонавіювання, самопереконання, аутотренінг, медитація тощо).

Найбільш продуктивно, як підтверджує проведений експеримент, творчі методи реалізуються в інтерактивному діалоговому навчанні, що пов’язане із зануренням у діалогове спілкування на основі взаємопізнання, взаєморозуміння та творчої взаємодії. Інтерактив у організації освітнього процесу – це потреба сьогодення, спричинена новими науковими підходами до побудови освітнього процесу.

Інтерактивне навчання, за визначенням О. Пометун, – це «спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови активного навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Якщо мета застосування творчих методів полягає в залученні студента (учня) до організованої пізнавальної діяльності, розвитку творчої

активності та розв'язанні евристичних завдань, то мета інтерактивних методів – «створити умови для навчальної взаємодії учнів, отримання ними в співпраці колективного інтелектуального продукту й відповідного досвіду пізнавальної діяльності». Провідним засобом спілкування в процесі інтерактивної взаємодії виступає евристичний навчальний діалог, охарактеризований вище.

У нашому дослідженні інтерактивне навчання розглядається як організація продуктивної діалогової пізнавально-творчої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, націленої на здобуття й формування нових знань як головного освітнього продукту, формування вмінь самостійного застосування евристичного навчального діалогу на різних етапах професійної підготовки майбутнього вчителя, засвоєння способів навчальних дій, набуття професійного досвіду.

У педагогічному експерименті випробувано одну з ефективних форм інтерактивного діалогового навчання – роботу майбутніх учителів у малих групах. Під час практичних занять як зі спецкурсу «Евристичний навчальний діалог як основа професійної діяльності вчителя початкових класів», так і на заняттях із методик викладання в початковій школі, ми прагнули організувати навчальну діяльність майбутніх учителів початкових класів на засадах інтерактивного діалогового навчання як складової інноваційної технології евристичної освіти, щоб, опановуючи вміннями запитальної діяльності, студенти створювали такі освітні продукти, які можна було б використовувати в подальшій професійній діяльності. Залежно від змісту та мети навчання використовувалися різні методи організації інтерактивної роботи в малих навчальних групах, що є прийнятними для освітнього процесу початкової школи: евристичний діалог, евристична бесіда, синтез думок, спільний проєкт, пошук інформації, «акваріум», два-чотири-всі разом, обери позицію, симуляції, карусель, прес-, ток-шоу, «мозковий штурм» та ін. Освітні продукти являли собою універсальні набори запитань: для пошуку нових знань молодшими школярами, написання творів (розповідей, описів, міркувань, есе); аналізу літературних творів (для самостійної роботи над оповіданням, казкою, байкою, статтею, віршем; для складання характеристики головного героя; висловлювання вражень про твір, стиль автора; опис часу й місця подій) аналізу задач різних видів тощо. Такий підхід дає майбутнім учителям початкових класів можливість для успішного опанування вміннями застосування евристичного навчального діалогу й методами інтерактивної взаємодії та дозволяє ефективно застосовувати їх під час педагогічної практики в школі та подальшій професійній діяльності.

Так, наприклад, на практичному занятті з методики викладання української мови, для опанування методикою навчання молодших школярів тексту-опису за картиною, досить ефективним виявився метод, який допомагає провести дискусію зі спірної, суперечливої теми, – «Займи позицію». Він дає можливість висловитися кожному учасникові, демонструючи різні думки, обґрунтувати свою позицію або перейти на

іншу в будь-який час, якщо вас переконали, та назвати більш вагомі аргументи. На практичному занятті студентам було запропоновано застосувати теоретичні знання з методики розвитку зв'язного мовлення та скласти набір запитань і зразок твору на основі цих запитань на тему: «Складання опису картини В. Яценка «Рання весна». Студенти об'єдналися у 4 групи по 5 осіб. Кожна група отримала від викладача репродукцію картини та пропозицію самостійно скласти послідовний ряд запитань, за якими описати картину. Через певний проміжок часу представники кожної групи зачитали складені запитання та зразок опису. Усім студентам було запропоновано підійти до тієї групи, чий твір найбільше сподобався. Після цього викладач виступила в ролі журналіста та взяла в студентів, використовуючи метод «мікрофон», інтерв'ю, щоб виявити, чому вони обрали ту чи іншу групу. Майбутні вчителі, як правило, впевнено пояснювали причини свого вибору. На цьому етапі виникла справжня дискусія з проблеми: «Чому цей, а не наш опис, виявився кращим?». Студенти навели свої аргументи, демонструючи сміливість власної думки, і, дійсно, вказуючи на переваги й мовне багатство художнього опису обраної групи, її переваги в правильному визначенні запитань. Під час дискусії ми спостерігали, як окремі студенти наполегливо відстоюють свою позицію, а інші, маючи багатший активний словник і більш вагомі аргументи, переконували їх у протилежному. Далі, здійснивши корекцію та оцінювання освітнього продукту (набору запитань і твору) за запропонованим діагностичним інструментарієм, більшість студентів визначили план, складений кращою групою, універсальним для складання молодшими школярами опису природи за картиною, а сам твір – зразком твору вчителя та взяли матеріали для використання в подальшій професійній діяльності. Група, визнана кращою, склала такий набір запитань: Яку картину ти споглядаєш, хто її автор? Що відтворено на картині? Що ми бачимо на передньому плані? А вдалині? Які фарби використав художник? Що зображено світлим тоном, а що – темним? Який настрій створює картина?

Творча робота групи виглядала таким чином.

«Перед моїми очима постала чудова картина Володимира Яценка «Рання весна». На ній автор відтворив весняну повінь. На передньому плані ми бачимо як все довкола заповнила весняна вода. Могутні дуби, розлогі верби й тендітні берізки стоять по коліна у воді й милуються своєю вродою. А онде виглядає кущ верболозу з уже пожовклими котиками. Так і хочеться сісти у човен, що пливе у розливі, простягти до них руку і відчутти приємний лоскіт пухнастого витвору природи. Удалині видніються будинки, що теж миють свої ноги-фундаменти у воді. А небо яке блакитне! От стати б птахом і злетіти в його височінь!..

Щоб створити це чудо, художник використав світлі й темні тони синьої, білої, жовтої та коричневої фарб. Темними зобразив стовбури дерев та їхні тіні, що купаються у воді. Світлими – воду, небо й берізки.

Дивишся на картину, милуєшся й відчуваєш, що надворі й справді весна. Від цього споглядання стає на душі гарно-гарно...»

Проведене практичне заняття засвідчило, що, стаючи учасниками інтерактивних форм навчання та виконуючи творчі завдання, студенти найбільш енергійно, виразно й оперативно виявляють себе в евристичній діалоговій взаємодії.

Таким чином, технології евристичної освіти, а саме інтерактивні діалогові форми й методи проведення навчальних занять-тренінгів із майбутніми вчителями початкових класів забезпечують ефективне й успішне оволодіння студентами вміннями самостійного застосування евристичного навчального діалогу в професійній діяльності.

Т. Кулагіна

Комунальна установа

Сумський навчально-виховний комплекс

«дошкільний навчальний заклад –

загальноосвітня школа I ступеня № 41 "Райдуга"»,

м. Суми, Сумської області

РОЛЬ ДИРЕКТОРА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В РЕАЛІЯХ НУШ

Система освіти змінюється, враховуючи зміни сучасного світу. Створення нової школи потребує лідерів, які могли б виконувати свою роль із професійним підходом і здатністю вільно подолати невизначеність та невпевненість поставлених задач. Навчання, підготовка й застосування сучасних концепцій різноманітного лідерства може стати основою для стійких змін.

Нова українська школа висуває нові вимоги до директора, у зв'язку з чим змінюються його роль, функції, компетенції й компетентності. Однією з найбільш затребуваних компетентностей директора Нової української школи є лідерська, яка наскрізно пронизує собою всі інші його компетентності. В умовах становлення Нової української школи передбачаються зміни в моделі управління закладом освіти. Вони вимагають від сучасного керівника лідерської позиції та вміння так організувати роботу школи, щоб педагогічний колектив, батьки, учні та громада відчули себе єдиною командою. Саме тому зростає роль нарощування лідерського потенціалу керівників закладів загальної середньої освіти (Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні).

Нова школа, як і управління Новою школою, має відповідати сучасному типові розвитку суспільства. Неможливо в сучасному суспільстві, яке на практиці розвивається багатовекторно, а не лише за відомими теоретичними концепціями, застосовувати адміністративно-командне управління й тотальний контроль індустріальної епохи, це основна суперечність, що веде до руйнації будь-якої соціальної системи. Школа як освітня система та об'єкт управління не є винятком у цьому процесі (Калініна, 2017).

Директор школи – «генератор змін» має бути готовим до подолання таких перешкод, як: опір будь-якій новій ідеї; опір науково-теоретичним обґрунтуванням; опір технологічному прогресові; фінансово-економічний опір; соціальний опір; психологічний опір, авторитарна ментальність, стереотипність побудови уроку, підсвідоме прагнення залишити все, як є. Сучасній школі потрібен директор-менеджер, який має бути не просто висококласним фахівцем у сфері освітнього менеджменту, але й людиною ідеї, з власним баченням мети й завдань сучасної школи та спроможною реалізувати ці ідеї, збудувавши технологічно продуману освітню систему. Це може бути директор, якого не чекали, молодий, енергійний, сміливий, можливо у чомусь жорсткий і безапеляційний, ерудований і креативний. Це людина, яка не боїться казати правду, яка не вміє гнути спину, живе весело, жадібно, розумно і, всупереч обставинам, радісно. Найголовніше, що вона несе в школу неймовірний рівень свободи, свіжу стихію по-юнацьки зухвалою і водночас дуже тверезого ставлення до життя. Можливо, тому, що їй колись не змогли пояснити, що і як слід робити у школі, вона самостійно формує свій стиль управління, свій простір і свою педагогіку, їй не треба довго й болісно руйнувати старі принципи та традиції шкільного устрою (Поза межами можливого: школа якою вона є).

З огляду на те, що ХХІ століття є «епохою змін», яка спонукає освіту України, як і освіту будь-якої іншої країни, вступити в стадію неперервного реформування, місією директорів шкіл стає менеджмент інновацій, генерування й реалізація нових ідей та освітніх ініціатив. Звідси й сучасний ідеал директора нового тисячоліття, якому притаманні риси лідера інноваційних перетворень, який включає в себе такі риси:

1. Здатність ухвалювати самостійні рішення та готовність їх відстоювати.
2. Уміння інтегрувати воедино три головні складники успіху будь-якої справи: ідеї, технології та менеджмент.
3. Готовність іти крок за кроком до нової якості школи.
4. Здатність до стратегічного мислення.
5. Здатність до стратегічного планування.
6. Прагнення зростити ініціативу знизу.
7. Готовність до сприйняття нових вимог.
8. Здатність стерпіти «біль» (попереду – злети й падіння, підтримка й опір, розчарування й надії...).
9. Прихильність до теорії «малих справ» (велика справа починається з малої) (Гладкова, Лапшина, 2009).

Основна роль директора школи – це лідер освіти. Саме лідери здатні штовхати вперед шкільні реформи, які відбуваються на рівні окремо взятої школи. Але керівник має бути й відмінним менеджером, бо його вміння вибудовувати діалог із колективом і громадськістю є невід'ємною частиною його керівної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні* (2018). О. М. Отич, Л. К. О. де Фонтана (ред.). К.
- Калініна, Л. (2017). Управління новою українською школою. *Директор школи, 1-2* (793-794), 12-21.
- Поза межами можливого: школа якою вона є* (2004). М. Мосієнко (ред.). К.: Шкільний світ.
- Гладкова, В. М., Лапшина, М. І. (2009). Директор школи як лідер змін. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки, 6*, 227-232.

І. Кухта

Комунальна установа
Сумський навчально-виховний комплекс
«дошкільний навчальний заклад –
загальноосвітня школа І ступеня № 41 "Райдуга"»,
м. Суми, Сумської області

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛЯ НУШ

Зміни, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, вимагають від педагогів перепрофілювання освітнього процесу на формування учня-громадянина демократичного суспільства. Дивлячись на майбутні прогнози, ми бачимо, що навчання впродовж життя, критичне мислення, уміння працювати в команді є компетенціями, які будуть найбільш затребуваними на ринку праці.

За умов реформування змісту освіти, впровадження освітніх інновацій, технологія критичного мислення набуває додаткової актуалізації. Тому нагальною є проблема підготовки педагогічних кадрів до її застосування.

Інформаційне суспільство, що стрімко розвивається останніми роками, потребує від людини оволодіння новими засобами отримання й обробки інформації, переробки її в якісно новий продукт. Як свідчить суспільний досвід, люди, які мають навички критичного мислення, чесні самі із собою; перемагають сумніви; ставлять запитання; базують судження на доказах; шукають зв'язок між предметами; інтелектуально незалежні; можуть відокремити головне від риторики. Ними практично неможливо маніпулювати. Глобалізація ринку праці й розвиток громадянського суспільства в Україні висувають проблему розвитку критичного мислення на перший план. Адже критичне мислення є не тільки наслідком демократії, але й важливим чинником її формування, частиною підготовки громадян, необізнаних у політичних маніпуляціях влади, до життя в лояльному демократичному суспільстві. Людина, яка критично мислить, уміє визначати проблему; перевіряти використану інформацію; аналізувати твердження, що лежить в основі інформації; урахувати альтернативні точки зору; визначати наявність підтексту в інформації; синтезувати здобуті знання; робити висновки; приймати оптимальні рішення. Ці навички потрібні всім: учневі на уроці, учителю в

класі, менеджерів на робочому місці, господарці на кухні, покупцеві в супермаркеті, громадянинові на виборчій дільниці (Потапенко, 2014).

Критичне мислення розглядається як науковий підхід до розв'язування широкого кола проблем – від житейських до професійних. Воно допомагає вдумливо читати, виражати власні думки вголос і на папері. Нова українська школа має сформувати в кожного учня потребу активно брати участь у вирішенні важливих питань, вміння висловлювати й відстоювати власну думку, поважати думку інших людей.

Затребуваність такого типу мислення зумовлюється особливостями інформаційного суспільства, яке характеризується змінами, що прискорюються. Інформація набуває якісно нових функцій, які можна порівняти з базисними функціями землеволодіння в Середньовіччі або капіталу в Новий час. Інформаційна революція містить вагому антропологічну складову, що передбачає вдосконалення не лише техніки та технологій, але й людини, передусім її мислення. В недалекому майбутньому, передбачає Р. Пауль, головним капіталом буде вже не сама інформація, а її ефективний виробник. Отже, здібність обробляти інформацію буде підвищуватися в ціні, відповідно й навички критичного мислення стануть запорукою успіху в інформаційному суспільстві (Терно, 2012).

Сучасний учитель повинен мати багато компетентностей для ефективного навчання розвиненої особистості. Джон Равен, автор книги «Компетентність у сучасному суспільстві», на основі проведених досліджень визначає якості, необхідні людині в професійній діяльності:

- здатність працювати самостійно без постійного керівництва;
- здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою;
- здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити;
- готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення;
- вміння аналізувати нові ситуації та застосовувати вже наявні знання для такого аналізу;
- здатність ладити з іншими;
- здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою;
- вміння приймати рішення на основі здорових суджень (Равен, 2002).

Критичне мислення є проявом самостійності міркування, вмінням визначати проблему й виробляти оптимальну стратегію її розв'язання, вмінням сумніватись у загальноприйнятих істинах; виступає як засіб успішної адаптації в умовах змін; характеризується допитливістю, наполегливістю, неупередженістю, справедливістю в оцінюванні явищ та подій; воно сприяє прояву гнучкості, мобільності особистості; є засобом протиманіпулятивних впливів (Ткаченко, 2011). Кожен учитель має розвивати таку якість як критичне мислення, воно має стати базовою звичкою для існування в реаліях сучасного складного світу.

ЛІТЕРАТУРА

- Потапенко, Л. В. (2014). Розвиток критичного мислення учнів та вчителів. *Таврійський вісник освіти*, 4 (48).
- Терно, С. (2012). Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*, 7–8, сс. 27-39.
- Равен, Дж. (2002). *Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація*. КоГито-Центр, 257.
- Ткаченко, Л. (2011). До проблеми аналізу критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в контексті компетентнісного підходу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4 (Ч. 2).

Ю. М. Лукьяненко, О. В. Шаповалова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Актуальність проблеми морального виховання впродовж останніх десятиліть особливо загострюється на тлі реалізації сучасних пріоритетних завдань щодо виховання незалежної особистості, здатної до самореалізації в змінному соціумі. Виховання громадянина завжди було в епіцентрі уваги педагогічної науки та практики.

Вивчення трактатів давньогрецьких філософів (Сократ, Платон, Аристотель) дозволило пояснити природу моральних пороків, що зумовлені незнанням, якщо людина знає, що таке добро, вона не вчинить усупереч йому. Зокрема, Аристотель зазначав, що властивість доброчинності полягає щонайперше в тому, щоб робити добро, а не приймати його; у тому, щоб здійснювати якнайбільше добрих вчинків і не робити негідних.... Адже сама природа дала людині в руки потужну зброю – моральну силу, якою можна користуватися як завгодно, тому людина, позбавлена доброчинності, виявляється «істотою нечестивою та дикою».

Видатні представники філософської думки такі, як: Сократ, Спіноза, Гельвецій, Гольбах, Дідро, Гегель розвивали вчення про основні проблеми етичної теорії, тобто науково обґрунтовували моральні системи та тлумачили моральні категорії та цінності, серед яких пріоритетним було формування моральної свідомості. Зокрема, Г. Гегелем були розмежовані поняття «мораль» і «моральність», обґрунтовано, що розрив між «мораллю» та «моральністю» засвідчує кризовий стан суспільства, разом із тим перетворення живої дієвої моральності на простий зліпок із наявної системи моральних норм позбавило б людину здатності засвоювати історичний і соціальний досвід творити нові форми морального спілкування.

Філософські позиції вчених у сфері етики зафіксовані у влучних висловлюваннях, які є своєрідними правилами в повсякденному житті. Наприклад, Конфуцій стверджував: «Щоб досягти моральної досконалості, треба передусім турбуватися про душевну чистоту. А душевна чистота досягається тільки в тому разі, коли серце шукає правди й воля прагне до

святості». Вивчення філософських джерел та аналіз теорій зумовив висновок про те, що з точки зору філософії «наявність відносно гуманних правил є кращою для соціуму як системи, ніж відсутність будь-яких».

Наукові судження в різні історичні часи привели до різноманітності у тлумаченні поняття «мораль». Аналіз довідкової літератури, зокрема філософських, психологічних, тлумачних словників, логічних словників довідників дав змогу відзначити, що «мораль – це духовне випередження реальних можливостей життя й універсальне бачення належного ставлення до іншої людини, суспільства, природи».

Для розуміння сучасної ситуації родинного виховання важливо усвідомити змінні процеси, пов'язані з появою нового типу культури між поколінних відносин. М. Мід виокремила культуру трьох типів міжпоколінних відносин, які визначають характер навчання підростаючого покоління: постфігуративна, заснована на тому, що підростаюче покоління переймає досвід у старшого покоління; кофігуративна, де діти та дорослі вчаться не тільки в старшого покоління, але й у однолітків; префігуративна, в якій не тільки діти вчаться в дорослих (батьків), але й дорослим (батькам) доводиться навчатись у своїх дітей.

До змісту моральної свідомості входять з одного боку норми та принципи, з іншого – моральні мотиви, ціннісні орієнтації, етичні цінності. Найповніше поєднання цих сторін здійснюється в категоріях моральної свідомості, що постають основними елементами її смислової вибудови. Розрізняють чуттєвий і раціональний рівні функціонування моральної свідомості. У першому випадку йдеться про моральні почуття, у другому – про моральні судження, етичні концепції та теорії, проте стрижнем є ідея добра.

Послуговуючись філософським енциклопедичним словником визначаємо поняття «моральні цінності»:

– осмислені моральною свідомістю, етично обґрунтовані належні доброчесності та відповідні їм норми поведінки (мудрість, мужність, толерантність, вірність, правдивість, щирість тощо);

– узагальнений зміст основних етичних понять (добро та зло, справедливість, щастя, гідність, честь, обов'язок тощо) і принципів (альтруїзм, гуманізм, благоговіння перед життям тощо);

– безпосередньо значущі для людини універсальні зв'язки, вимоги, ідеали моралі, які мають самостійний статус, схвалюються суспільною думкою, знаходять втілення в праві, релігії, мистецтві, філософії.

За твердженням І. Беха, ціннісне ставлення включає в себе почуття цінності іншої людини, її моральної самобутності. Науковець наголошує, що дорослі «зобов'язані сприяти дитині в опануванні нею соціальних норм, але не в формі категоричних імперативів, а за допомогою роз'яснення її функціональних елементарних правил, які діють у суспільстві людей, серед яких вона живе». Саме тому, вивчення проблеми формування шанобливого ставлення до дорослих у світовій науковій літературі свідчить про її актуальність та пріоритетну роль у дотриманні важливих законів духовного

розвитку суспільства. Однією із найважливіших ціннісних категорій у сфері морального виховання виступає шанобливе ставлення, що базується на морально-ціннісному понятті «шана».

Вивчення філософських, соціологічних, психолого-педагогічних досліджень та їх аналіз дозволило відзначити, що впродовж усієї історії розвитку людства та становлення для вирішення проблеми взаємин «дорослі й діти» так і не було знайдено єдиного універсального рецепту, але кожен філософ, учений, гуманіст і пересічна людина не раз замислювалися над цим питанням і кожен по-своєму намагався знайти шляхи розв'язання.

Дослідження проблеми формування шанобливого ставлення до батьків у історичному аспекті досить тісно пов'язане з культурою християнства. Аналіз наукових джерел дозволив відзначити значний вплив християнської моралі на формування національної свідомості, духовних цінностей, норм загальнолюдської моралі; значне місце у свідомості та культурі народу зайняло пошанування старшого покоління, особливо батьків: «Шануй свого батька та матір, щоб добре велося тобі, і щоб ти був на землі довголітнім»; «Хто кляне свого батька та матір свою – погасне світильник йому серед темряви» – наголошує Біблія, трактуючи пошанування старшого покоління, як гарант утвердження та довголіття на землі.

Ідею необхідності формування шанобливого ставлення до дорослих, що популяризувалася в літописах, трактатах, літературно-художніх творах, поширювали у своїх працях і українські філософи-просвітителі Г. Сковорода, Т. Шевченко. Зокрема, Т. Шевченко зазначав, що: «...треба людей поважати, панотця і паніматку добре шанувати. Бо котрий чоловік теє уробляє, повік той щастя собі має, смертельний меч того минає, отцева й матчина молитва зо дна моря виймає».

Таким чином, дослідження філософського та історичного аспекту проблеми виховання шанобливого ставлення до дорослих дозволяє констатувати, що в теорії та практиці філософії та педагогіки ця проблема була і є надзвичайно актуальною, і саме цим зумовлюється тенденція до поглиблення наукового пошуку її розв'язання в сучасному соціумі.

А. М. Макушенко
ЗДО № 33 «Маринка», м. Суми

ЗНАЧЕННЯ КАЗКИ В РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Говорячи про вплив різних видів усної народної творчості на життя людини в цілому, не можна не відзначити їх особливу роль, яку вони відіграють у дитинстві. Особливо хочеться сказати про вплив казки.

Зауважимо, що для того, щоб зрозуміти складну та впливову роль казок у розвитку дітей, необхідно зрозуміти ту своєрідність дитячого світорозуміння, яке ми можемо охарактеризувати, як дитячий міфологізм, який зближує дітей із первісною людиною та художниками. Для дітей, для первісної людини, для справжнього художника вся природа жива, сповнена внутрішньо багатого життя, – і це відчуття життя в природі не

має в собі, звичайно, нічого надуманого, теоретичного, а є безпосередньо інтуїцією, живим, переконливим вихованням. Це почуття життя в природі все більш потребує інтелектуального оформлення – і казки якраз, і відповідають цій потребі дитини. Є ще інший корінь казок – це робота дитячої фантазії: будучи органом емоційної сфери, фантазія шукає образи, щоб висловити в них дитячі почуття, тобто через вивчення дитячих фантазій ми можемо проникати в закритий світ дитячих почуттів.

Незаперечним є той факт, що казки відіграють велику роль у плані гармонійного розвитку особистості. Гармонія – це співвідношення всіх частин цілого, їх взаємопроникнення та взаємопереходів. Сильні сторони особистості дитини якби підтягують слабкі, піднімаючи їх на більш високі рівні, змушуючи всю складну систему – людську особистість – функціонувати більш гармонійно й цілісно. Моральні уявлення й судження людей не завжди відповідають їх моральним почуттям і вчинкам. Тому недостатньо лише знати, розуміти «головою», що таке бути моральним, а також тільки висловлюватися на користь моральних вчинків, треба виховувати себе та свою дитину так, щоб хотіти й уміти бути моральною особистістю, а це вже сфера почуттів, переживань, емоцій.

Переконані, що казки допомагають розвинути в дитині чуйність, доброту, роблять контрольованим і цілеспрямованим емоційно-моральний розвиток дитини. Чому саме казки? Та тому, що мистецтво, література – найбагатше джерело та стимул почуттів, переживань і саме вищих почуттів, специфічно людських (моральних, інтелектуальних, естетичних). Казка для дитини – це не просто вигадка, фантазія, це особлива реальність, реальність світу почуттів. Казка розсовує для дитини межі звичайного життя, тільки в казковій формі дошкільники стикаються з такими складними явищами й почуттями, як життя та смерть, любов і ненависть, гнів і співчуття, зрада й підступність тощо. Форма зображення цих явищ особлива, казкова, доступна розумінню дитини, а висота проявів, моральний сенс, залишаються справжніми, «дорослими».

Тому ті уроки, які дає казка, – це уроки на все життя і для маленьких, і для дорослих. Для дітей це ні з чим незрівнянні уроки моральності, для дорослих це уроки, в яких казка виявляє свій, часом несподіваний вплив на дитину.

Наголосимо, що слухаючи казки, діти глибоко співчують персонажам, у них з'являється внутрішній імпульс до сприяння, допомоги, захисту, казки як акумулятор, заряджають душу моральної енергією. Дуже важливо створити умови, поле активної діяльності, в якому знайшли б своє застосування почуття дитини, випробувані нею під час читання художньої літератури, щоб малюк міг сприяти, співчувати реально.

Таким чином, доведено, що казка – це важливий засіб розвитку особистості дитини, засіб естетичного й морального виховання дітей. Вона впливає на формування моральних почуттів і оцінок, норм поведінки, на виховання естетичного сприйняття й естетичних почуттів.

Загальновідомий і вплив казки на розумовий і естетичний розвиток дитини. Велика її роль і в розвитку мови дітей. Казка, також як і інші твори усної народної творчості, відкриває та пояснює дитині життя суспільства та природи, світ людських почуттів і взаємин. Вона розвиває мислення й уяву дитини, збагачує її емоції, дає прекрасні зразки рідної мови.

Аргументовано, що казка вчить дітей мріяти, підкреслювати головне, індивідуальне в образі, узагальнювати суттєві ознаки, підсилює розумову діяльність. Казковий вимисел завжди педагогічний, він використовується як засіб виховання кращих людських якостей. Казка збагачує внутрішній світ дітей, вони тягнуться до неї. Казка для дитини – це не що інше, як засіб осягнення життя, спосіб пізнання, осмислення деяких життєвих явищ, моральних установок суспільства. Казка є універсальним розвиваючо-освітнім засобом, виводячи дитину за межі безпосередньо сприйманого, занурюючи її в можливі світи з широким спектром моделей людської поведінки й орієнтуючи в них, забезпечуючи багате мовне середовище.

З'ясовано, що дитина, працюючи з казкою, насамперед задовольняє три основних базових потреби:

1. Потреба в автономності (незалежності);
2. Потреба в компетентності (силі, всемогутності);
3. Потреба в активності.

Результатом задоволення цих потреб служить формування низки якостей особистості дитини-дошкільника:

- прагнення проявляти свою особисту думку, відстоювати власні інтереси, погляди;
- здатність володіти ініціативою в спілкуванні, керувати процесом, емоційно відгукуватися;
- соціальна компетентність.

І. М. Махоня, О. В. Шаповалова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗНАЧЕННЯ ГРИ В ОЗНАЙОМЛЕННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З НАВКОЛИШНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ

Природа в системі дошкільної освіти розглядається як один із надзвичайно важливих та основних засобів впливу на особистість дитини, який сприяє її вихованню, навчанню й розвитку. Адже довкілля є найпершим поштовхом до становлення гармонійної та багатогранної особистості. Важливою умовою успішного розвитку дитини є її залучення з перших років життя до засвоєння найкориснішого для свого розвитку – фізичного, психічного, духовного здоров'я через єдність із природою.

Відомо, що гра – це основний вид діяльності дошкільників, у якій вони найбільше задовольняють свої потреби, реалізують фантазії та творчість. Саме за допомогою використання ігрових прийомів формуються моральні норми та правила поведінки в природі, утворюються міцні

зв'язки між навчанням і працею. Для повноцінного самовираження, активності дітей, залучення до будь-якої діяльності для педагога необхідно правильно організувати ігрову діяльність. Ігрова діяльність викликає в дошкільників задоволення, підвищує емоційний тонус, сприяє засвоєнню уявлень про об'єкти природи, їх якості й формує позитивне ставлення до природи.

Чимало досліджень визначних науковців присвячено грі. Так, З. Фрейд трактує гру як засіб вираження дитиною інстинктів, бажань, прагнень, які вона не може реалізувати в безпосередньому житті. К. Гроос розглядав гру як природно визначений спосіб підготовки дітей до життя, до майбутньої трудової діяльності. Він вважав, що в цілеспрямованому педагогічному процесі є два способи застосування гри: перший – вводити елементи гри в організовану навчальну діяльність; другий – використовувати вільну гру для загального розвитку дітей. А за словами К. Ушинського: «гра є могутнім виховним засобом, виробленим людством, тому в ній відобразилася справжня потреба людської природи».

У дослідженнях О. Янківської було доведено, що використання дидактичних ігор природничого змісту, за умови відповідної підготовки дітей у спеціальній системі, дає змогу формувати в дітей сталі знання, систематизувати їх, підводити до узагальнень, розвивати мислення, мовлення.

Задля розвитку в дітей уявлень про природу, було виділено:

- будівельно-конструктивні;
- творчо-рольові;
- дидактичні;
- рухливі ігри.

Будівельно-конструктивні ігри з природними матеріалами (піском, водою, глиною, снігом, льодом, листям, плодами тощо). Головним є те, що в процесі ігрової діяльності діти ознайомлюються з властивостями природних матеріалів. У дітей розвивається уява, вміння зосереджуватися, доводити до кінця почату справу, співвідносити свої дії з діями інших, приходити до узгодження.

Знайомство з архітектурними формами й відображенням їх у будівлях сприяють формуванню естетичних відчуттів. Оскільки ці ігри проводяться на повітрі та пов'язані з руховою активністю, вони мають важливе оздоровче значення.

Творчо-рольові ігри під час ознайомлення дошкільників з природою – є засобом закріплення здобутих раніше знань про природу. Для успішного проведення таких ігор, слід дотримуватися таких умов як: доступність, емоційне наповнення, допомога в розвитку сюжету. Так, після екскурсії в зоопарк доцільно показати дітям мультфільм «Звірина лікарня», прочитати цікаві оповідання І. Сосновського про те, як потрапляють звірі в зоопарк, як до них там ставляться, лікують, піклуються. Можна запропонувати дітям будівельні матеріали, з яких можна побудувати вольєри для звірів, різноманітні іграшки-тварини, ліки, і гра почне розвиватися. Вихователь

повинен тактовно допомагати дітям, сприяти їх ініціативі, творчості, формуванню дружніх взаємин, колективної діяльності.

Не малу роль у розвитку відіграють дидактичні ігри. В умовах сучасної педагогіки дидактичну гру вважають одним із засобів всебічного розвитку дитини, виховання її розумових здібностей і моральних якостей. Неоціненний внесок у методологію гри, з точки зору її навчальної, виховної, пізнавальної функцій, внесли К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Педагоги визначають, що дидактичні ігри відкривають перед дитиною шлях до застосування одержаних знань у життєвій практиці; дидактична гра формує психіку, творчу фантазію, мислення, активізує сприйняття матеріалу, без гри нема й не може бути повноцінного розумового розвитку.

Виділяють такі функції дидактичної гри під час ознайомлення дошкільників із природою:

- 1) формування знань про природу;
- 2) діагностика наявних у дітей знань про природу;
- 3) закріплення знань про природу.

У процесі дидактичних ігор у дітей формується вміння уважно слухати й відповідати на поставлені запитання, самостійно розв'язувати поставлене завдання, пригадувати, думати, утримуватися від бажання щось сказати, коли правила гри цього не дозволяють. Усе це сприяє розвитку вольових процесів, мови, мислення, уваги, пам'яті.

В ознайомленні з природою використовуються такі види дидактичних ігор:

- 1) з природними матеріалами;
- 2) з картинками;
- 3) з іграшками;
- 4) словесні.

Дидактичні ігри з природними матеріалами (овочами, фруктами, листками, квітками тощо) використовують для формування реалістичних уявлень про об'єкти природи.

Рухливі ігри в ознайомленні з природою розглядаються як засіб закріплення уявлень дітей про поведки, голоси, способи пересування тварин. Багато рухливих ігор, як про це свідчать їх назви «Кіт і миші», «Пташки і кіт», «Квочка з курчатами», «Совушка – сова», «У ведмедя у бору», «Зайці та вовк», «Гуси-гуси», «Хитра лисиця», «Ведмідь і бджоли» та інші, вимагають наявності відповідних уявлень у дітей про спосіб життя, пристосування (до безшумного пересування у сови, ката), характер рухів, голосів тощо. Важливо сформувати їх під час спостережень, перегляду телепередач, кінофільмів, домагатися, щоб під час ігор діти правильно їх передавали в рухах, голосах.

Природнича гра в ознайомленні дітей із навколишнім світом забезпечує успіх ненав'язливого оволодіння нормами та правилами поведінки в природі дає можливість корекції мотиваційної сфери, забезпечує ефективність пізнавальних процесів, створює умови для реалізації екологічно-доцільної діяльності.

Для всестороннього розвитку уявлень у дітей про дикий світ, природу інших країн, тобто те, що не можна побачити в межах дошкільного освітнього закладу, або на прогулянці, екскурсії – слід використовувати такий наочний матеріал, як (ілюстративний матеріал, дидактичні картини, художні картини, моделі, іграшки).

Таким чином, стимулюючи здатність вихованців вступати в контакт із природою, гра забезпечує розвиток чуттєвого сприйняття природи, здатності виявляти співчутливі реакції до природних об'єктів і явищ. Гра – один із найбільш часто уживаних методів, оскільки вона дає можливість успішно розв'язувати освітні та виховні завдання.

О. В. Мурашенко

КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні освітні заклади післядипломної освіти, визначаючи основні задачі підготовки слухачів курсів підвищення фахової кваліфікації, у пріоритет над набором необхідних знань, умінь і якостей, ставлять уміння застосовувати отримані знання в нових ситуаціях в умовах самостійної професійної діяльності, уміння нестандартно мислити, аналізувати й аргументувати свою точку зору. Для досягнення окреслених задач виникає необхідність удосконалення освітнього процесу закладів післядипломної освіти засобами використання методів активного навчання.

У педагогічній літературі проблемі застосування активних методів присвячено чимало досліджень. Науковці розглядають її як діяльнісний компонент змісту освіти, форми організації навчальної діяльності, методи та способи взаємозв'язаної діяльності учасників освітнього процесу. Очевидною є проблема додаткового дослідження змісту поняття «активні методи навчання», шляхи їх використання в закладах післядипломного навчання.

Проаналізуємо сутність і зміст дефініції «активні методи навчання» в словниках і довідниковій літературі. Словник «Сучасний освітній процес: основні поняття й терміни» розкриває поняття активних методів навчання як ті, які спонукають учнів до активної розумової й практичної діяльності (Олешков, 2006, с. 21). Новий словник методичних термінів і понять тлумачить означене поняття як загальну назву для групи методів, що орієнтовані на практичне навчання шляхом використання колективних форм навчання (Азимов, Щукин, 2009, с. 12). Проведений аналіз зазначеного поняття дозволяє окреслити його суттєві ознаки, серед яких:

- спрямованість на формування професійних компетентностей;
- відповідність освітнього процесу характеру реальної життєдіяльності (за Г. П. Щедровицьким, через активні методи відбувається навчання діяльності у формах самої діяльності (Смирнов, 2001);

- високий рівень мотивації, який ґрунтується на професійному й особистісному інтересах до феноменів пізнання, творчому характері навчальної діяльності, високому емоційному залученню в пізнавальний процес;

- проблемність, оскільки основна задача більшості даних методів дозволяє вжитися в проблемну ситуацію з високим ступенем невизначеності, для виходу з якої необхідно самостійно шукати недостатню інформацію, взаємодіяти з одногрупниками, аналізувати власний досвід та професійний досвід інших;

- цілеспрямована активізація мислення, за якою кожний учасник освітнього процесу змушений бути активним;

- довгочасне залучення в активну пізнавальну діяльність, оскільки активність за таких умов повинна бути стійкою не лише впродовж усього заняття, а й поза його межами;

- індивідуалізація, в процесі якої відбувається інтенсивний особистісний розвиток кожного його учасника та створюються умови для самореалізації;

- інтерактивний характер та взаємодія суб'єктів навчальної діяльності, їх вільний обмін думками про шляхи розв'язання проблеми в процесі пізнання, використання групового й колективного навчання.

Таким чином, під методами активного навчання в процесі підготовки вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти будемо розуміти такі способи організації взаємодії всіх учасників освітнього процесу, які забезпечують активізацію їх мислення шляхом систематичного залучення в процес самостійного творчого розв'язання проблем чи задач, що спрямовані на формування ключових освітніх і соціально-професійних компетентностей.

Розкриваючи сутність і зміст активних методів побудови післядипломного навчання, звернемося до їх характеристики та класифікації сучасними науковцями й педагогами. У класифікації Г. К. Селевко виділяються педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності здобувачів освіти засобами використання ігрових методів, методів проблемного навчання, методів інтенсифікації навчання В. Ф. Шаталова та ін. (Селевко, 1998). В. О. Сітаров виокремлює такі сучасні методи навчання, як ділові ігри, методи занурення, випереджальне навчання С. М. Лисенкової, евристичну бесіду, метод синектики та ін. (Сітаров, 2004). Деякі науковці вважають, що об'єднання активних методів навчання в окрему групу вельми умовне, оскільки більшість із них можна включити в класифікацію, яку запропонували І. Я. Лернер і М. М. Скаткін ще в 1965 році. Ці вчені характеризують методи навчання за ступенем самостійності та творчості учасників навчально-пізнавальної діяльності, а саме: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, евристичні та дослідницькі. З огляду на характеристику цих методів навчання, кожний наступний збільшує ступінь самостійності слухачів

курсів у їх навчальній роботі, а до активних будуть відноситися проблемні, частково пошукові та дослідницькі методи.

Отже, кожна із запропонованих класифікацій відображає точку зору її автора й має право на існування в практиці підготовки слухачів курсів підвищення педагогічної кваліфікації за умови врахування специфічних принципів організації навчання із застосуванням активних методів, а саме:

1. *Принцип рівноваги між змістом і методами активного навчання* дозволяє враховувати зміст навчального матеріалу, тему заняття й рівень підготовленості здобувачів освіти.

2. *Принцип відповідності змісту й методів меті навчання.* Для ефективного досягнення навчальної мети педагогу необхідно обирати такі види навчальної діяльності курсантів, які найбільше підходять для пізнання конкретної теми або розв'язання задач заняття.

3. *Принцип економії навчального часу* на засвоєння змісту освіти реалізується через зв'язок застосування активних методів навчання, які спрямовані на формування фахових компетентностей учителів, що нерозривно взаємозв'язані між собою та формуються комплексно одночасно.

4. *Принцип вхідного контролю* передбачає підготовку освітнього процесу відповідно до реального рівня підготовленості здобувачів освіти з урахуванням їх інтересів і потреб.

5. *Принцип діагностування* передбачає перевірку ефективності знань здобувачів освіти для грамотної постановки мети, глибокого розуміння задач, змісту інтеграційних навчальних курсів і модульних програм, конструктивного аналізу дібраних способів, методів, стратегій, педагогічних технологій, усвідомлення їх доцільності, передбачення й оцінки результатів застосування в практичній діяльності та використання в подальших дослідженнях.

6. *Принцип неперервного оновлення функціонального модуля* побудови навчання сприяє заостреності сприйняття курсантів, спонукає до вивчення нової теми, пізнання нових способів і прийомів навчальної діяльності.

7. *Принцип моделювання.* У процесі моделювання самостійної діяльності слухачів курсів враховуються їх індивідуальні особливості, мотиваційна сфера, уміння здійснювати самоконтроль і самооцінку, які відображаються в індивідуальному навчальному модулі та використовуються під час побудови навчальних інтегрованих курсів і програм практик.

8. *Принцип від простого до складного* дозволяє організувати заняття в системі післядипломної освіти з урахуванням зростаючої складності навчального матеріалу для підвищення рівня готовності здобувачів освіти від початкового до високого.

9. *Принцип проблемності* дозволяє організувати заняття, на яких слухачі курсів підвищення кваліфікації набувають нового досвіду та формують соціально-професійні компетентності через подолання

труднощів та створення проблемних ситуацій, які активізують їх розумову діяльність.

10. *Принцип негативного досвіду* передбачає створення проблемної задачі сформульованої таким чином, щоб під час її розв'язання студент неминуче допустив помилку, джерелом якої, як правило, є відсутність необхідного досвіду, проаналізував послідовність своїх дій, виявив закономірність помилки, розробив тактику виходу з проблемної ситуації, усвідомив значущість відсутніх знань з даної проблеми та необхідність поглибленого вивчення курсу.

11. *Принцип організації колективної діяльності* передбачає формування соціальних компетентностей, зокрема вміння працювати в команді, приймати колективне рішення, обговорювати різні точки зору тощо.

12. *Принцип випереджального навчання*. В умовах активного навчання в учителів-курсантів формуються професійні компетентності й вміння застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності, з'являється впевненість у своїх силах і глибоке переконання у високій результативності власної майбутньої діяльності, самовдосконалення й саморозвитку.

Виходячи із зазначеного, провідною педагогічною умовою підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти є застосування активних методів навчання, які характеризуються як способи організації взаємодії учасників освітнього процесу, що забезпечують активізацію їх мислення шляхом систематичного залучення в процес самостійного творчого розв'язання проблем та спрямовані на формування професійних педагогічних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Икар.
- Олешков, М. Ю. (2006). *Современный образовательный процесс: основные понятия и термины*. М.: Компания Спутник.
- Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*. М.: Народное образование.
- Ситаров, В. А. (2004). *Дидактика*. М.: Академия.
- Смирнов, С. Д. (2001). *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности*. М.: Академия.

З. А. Остапенко, О. В. Шаповалова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ІМПРОВІЗАЦІЇ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Однією з основних цілей сучасного суспільства є розвиток особистості, в якій закладена розвинена духовність, основи якої задаються ще в дошкільному віці. Важливу роль у духовному становленні особистості відіграє музична імпровізація та музичне середовище. Яскраво й педагогічно

образно описав сутність, різні типи середовища та їх вплив на формування особистості вихованців Я. Корчак в роботі «Як любити дитину». Він визначив чотири види середовища: «догматичне», «безтурботного споживання», «зовнішньої кар'єри», «ідейного середовища».

Термін «середовище», трактується як сукупність природних або соціальних умов, у яких протікає життєдіяльність будь-якого організму; група людей, пов'язаних спільністю професії, інтересів. Саме поняття «середовище» відображає залежність і взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток особистості, її взаємодія з оточуючими. Під музичним середовищем ми розуміємо педагогічно організований виховний процес, у якому формується особистість під впливом музики.

Створення відповідного середовища – головний фактор забезпечення підготовки фахівців, що мають різнобічні науково-теоретичні знання з різних областей наук, володіння інноваційними технологіями навчання й виховання, здатні з перших днів самостійної роботи захопити дитину своєю толерантністю, неординарністю, ерудицією, компетентністю. Важливими компонентами музичної компетентності вихователя А. Радинова вважає творчі вміння виконавської та словесної інтерпретації музики. Професіоналізм у роботі неможливий без постійної підтримки рівня виконавської майстерності, який визначає ступінь сприйняття дітьми музичного твору, а значить і реалізацію «тріади»: композитор-виконавець-слухач. Сучасному спеціалістові дошкільної освіти, як вихователю, так і музичному керівникові, недостатньо тільки самому володіти цими якостями, важливо ще вміти їх передавати (вселяти, демонструвати) – як дітям, так і дорослим. Постійне спілкування з дітьми вимагає особливого діалогу між педагогом і вихованцем, а сутністю його стане сама музика. Особливого значення набуває сказане, з огляду на розвиток музично-імпровізаторських проявів у дітей.

Імпровізація – це створення чогось нового. Але, пов'язуючи це з дошкільнятами, ми можемо говорити про нове для конкретної дитини, і те як це нове узгоджується з індивідуальним досвідом дитини на музичних заняттях, де тісно взаємопов'язані почуття й думки, досягнення єдності творчих прагнень вихователя й вихованця.

Свобода в судженнях, творча активність та ініціатива дітей, а також задоволення від занять з'являються саме завдяки музиці. Розвиток творчої особистості дитини та її музичне виховання в закладі дошкільної освіти взаємопов'язані. Традиційно в якості одного з важливих пізнавальних процесів старшого дошкільника необхідно розглянути уяву. Уява – одне з універсальних творчих здібностей, а поняття «творче» визначає для дитини акцент новизни й оригінальності створюваних уявою образів.

Музичне середовище вивчають як поле соціально-культурної діяльності, спосіб життя, сферу передачі й закріплення соціального досвіду, культури й субкультури, як музична творчість як сферу культури. Музичне середовище включає в себе сукупність музичних цінностей, видів музичної діяльності, особистісних елементів, які у своєму взаємозв'язку впливають на

дитину. Вплив музичного середовища на розвиток імпровізації в дітей дошкільного віку здійснюється через усі види музичної діяльності: слухання, спів, музично-ритмічні рухи, гру на музичних інструментах. Повноцінне сприйняття є необхідною умовою виховання в дітей любові та зацікавленості в музиці, формування в них музичного смаку.

Дані вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчать про те, що з усіх видів художньої діяльності в дошкільному закладі найбільше дітей привертає музична діяльність. Діти із задоволенням співають, грають, рухаються під музику. Вченими виявлено засоби педагогічного впливу, які сприяють формуванню інтересу дітей до музики в різнобічній музично-імпровізаторській діяльності. Власне спів, ритмічні рухи під музику, акомпанемент самих дітей на простих музичних інструментах викликає в них радість, гарний настрій, створюють життєрадісну атмосферу, таку необхідну для розвитку саме імпровізаторських здібностей.

Також для розвитку імпровізаторських здібностей дітей у практиці ЗДО широко використовуються музично-дидактичні ігри. Важливість музично-дидактичних ігор в тому, що вони допомагають ознайомити в доступній формі з такими складними поняттями в музиці, як музичний жанр, форма музичного твору, а також з окремими засобами музичної виразності й основними властивостями музичного звуку.

Музично-дидактична гра повинна включати розвиток ігрових дій. Наприклад, Н. Ветлугіна ділить ігри для розвитку музично-сенсорних здібностей на настільні, рухливі, хороводні. Саме в дитячих хороводних іграх засвоюються прості форми сценічної діяльності, що є одним із синтетичних засобів формування всебічного творчого потенціалу особистості. Ознайомлення з різними жанрами фольклору сприяє проникненню особистості в духовну (моральну, естетичну) сутність народної обрядовості, в якій кожен персонаж, кожна пісня, гра, дія мають символічне значення і багатомірний зміст. У процесі ознайомлення дітей із фольклорними музичними творами, іграми, танцями, піснями, традиціями та звичаями відбувається освоєння елементів музичної мови й використання ігрової та рухової активності, танцювальної пластики, музично ритмічних умінь і навичок, виховання культури слухання й виразності музично-ігрового й танцювального виконавства, здатності до музично-рухової та сценічної імпровізації.

Незаперечний факт, що саме фахівець дошкільної освіти може вплинути на творчий розвиток і становлення особистості дошкільника, його інтереси, цінності, ідеали. Власне імпровізацією стануть мелодії, придумані дітьми в різних образах із використанням різних штрихів: темпу мелодії, сили звуку, тембру музичного інструменту тощо. Уявними можуть бути явища природи, тварини, люди. Якщо таку роботу проводити систематично, залучаючи дітей до творчості та співтворчості, можна досягти досить високих результатів. Музичні керівники ЗДО повинні бачити мету музичного розвитку дитини, в основі якої – виховна функція музики. Термін «виховна функція музики» відображає не тільки процесуально виховний вплив на

дитину, але й передбачає певний духовно-практичний результат цього впливу в структурі особистості. У цьому контексті вважається за необхідне усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти можливостей музичного мистецтва та імпровізації в розвитку дитини та власної ролі в залученні до неї дошкільнят.

Таким чином, музичне середовище має вагомий вплив на розвиток імпровізаційної діяльності дітей дошкільного віку, оскільки саме середовище визначає в якому напрямі буде розвиватися та чи інша імпровізація під час музичного заняття.

С. О. Прокопчук
КУ Сумська СШ № 25

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Актуальним завданням Нової української школи є організація навчальної діяльності учнів на засадах компетентнісного підходу, що передбачає формування в них здатності застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях із метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Такий підхід має позитивний вплив на формування цілісних уявлень про світ і людину в цілому й може успішно реалізовуватися шляхом інтеграції гуманітарних і фундаментальних дисциплін, що зорієнтовані на сучасні тенденції розвитку педагогічної науки.

Початковій освіті сьогодення притаманні системні зміни в структурі та змісті. Суспільні зміни викликають потребу в нетрадиційних підходах до вирішення різних проблем, що вимагає від педагогів переосмислення пріоритетів навчання й ролі учня як суб'єкта освітнього процесу.

У дослідженнях Л. С. Виготського, В. В. Давидова, В. П. Зінченка, Е. Л. Носенко розкриваються психологічні основи процесу інтеграції в системі загальної середньої освіти. Праці С. У. Гончаренка, М. С. Вашуленка, С. В. Загв'язінського, В. П. Тименка, С. І. Якименка присвячено розкриттю сутності інтеграції, її форм і видів, цілісного впливу на становлення особистості.

Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко, В. П. Тименко, Р. В. Ільченко та інші досліджували дидактичні можливості інтегрованих уроків (занять) у системі багатокомпектного змісту початкової освіти.

Методично грамотно організована освітньо-пізнавальна діяльність школярів окреслює розвиток цілісної системи знань і кожного окремо взятого її елемента.

Тому інтеграція знань у змісті навчання реалізовується шляхом широкого міждисциплінарного підходу, що, насамперед, передбачає поєднанням у одному предметі (темі) елементів різних предметів навчання й визначення інтегративних принципів загальноосвітнього значення. На думку І. Петрової «методологічною основою всіх видів зв'язків у навчальному процесі виступають: матеріальна єдність світу, розвиток і перетворення в

природі та мислення, спільність теорії та практики, всебічність вивчення явищ і процесів». О. Свченко, досліджуючи методичні аспекти збагачення уроків у школі I ступеня, робить акцент на ефективності інтеграції змісту навчальних предметів. Учена доводить, що саме із завдань інтеграції знань, умінь і навичок учнів з основ наук впливає доцільність інтегрованих уроків.

Щоб інформаційно та емоційно поліпшити сприймання, мислення, почуття молодших школярів, блоки знань із різних предметів чи тем об'єднують навколо однієї проблеми. За такої організації процесу освіти інтегрований урок забезпечує можливості для різнобічного пізнання предметів, явищ, дій тощо. Сприяє досягненню як цілісності знань, так і їх поглибленню, розширенню сфер практичного застосування в різних життєвих ситуаціях.

Варто зазначити, що інтегрований підхід до побудови та проведення уроків позитивно впливає на виникнення у свідомості учня якісно нових знань унаслідок отримання особливої інформації. Однак, проведені спостереження вказують на те, що вчителі в основному надають перевагу подрібненню матеріалу та схильні до «пропорційного» викладання, ігноруючи те, що насправді в дітей викликає більш значний інтерес живе та складне.

Науково-педагогічні дослідження указують на різні підходи щодо уроків міжпредметної інтеграції змісту. Міжпредметні зв'язки виступають важливою умовою єдності навчання й виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання. Важливе значення відводиться міжпредметним зв'язкам для формування системи природничо-наукових понять. Наприклад, на уроці «Я досліджую світ» діти вивчають осінні явища в житті природи. На уроках української мови читають оповідання «Листопад зимі ворота відчиняє» (За А. Волковою), на образотворчому мистецтві ці явища закріплюється в малюнку. Таким чином сутність понять поглиблюється й розширюється, а не дублюється.

Отже, здійснюючи міжпредметні зв'язки, можна без особливих зусиль чи затрат поглибити вивчення навчального матеріалу, мотивувати школярів до застосування набутих знань у щоденній практиці та провадити систематизовану обопільну узгодженість. Однак, варто звернути увагу на те, що міжпредметні зв'язки й інтегровані уроки не є тотожними поняттями. О. Я. Савченко доводить, що це різні освітні методики.

Проблема інтегрованого навчання в сучасній школі надзвичайно актуальна. З успішним результатом реалізації такого навчання безпосередньо пов'язано досягнення мети якісної освіти, а саме: освіти конкурентноспроможної, здатної створювати кожній людині можливості самостійно досягати життєвих цілей, творчо самоутверджуватись у різних соціальних сферах. Звичайно, інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втілитись у навчальні предмети, у формі їх об'єднання та представлення єдиним цілим. Ідеться про моделювання та впровадження способів інтеграції змісту освіти, на основі яких має відбуватися відповідний освітній процес.

Учені виділяють такі способи інтеграції змісту початкового навчання: інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки. Важливим способом інтеграції змісту початкової освіти є інтегровані підручники.

Існує два види інтегрованих підручників: перший – підручники, у яких об'єднано навчальний матеріал різних освітніх галузей (наприклад «Я досліджую світ»), другий – підручники, у яких інтегрується матеріал у межах певного навчального предмета (наприклад «Математика»).

Проведення інтегрованих уроків – один із напрямів інтегрування змісту предметів. Поурочна інтеграція – це інтеграція змісту, що відібраний із різних предметів і об'єднаний єдиною темою. Таке об'єднання покликане забезпечити інформаційне й емоційне збагачення сприймання школярів, їх мислення й почуттів завдяки застосуванню цікавого матеріалу, що дає можливість пізнати певне явище, поняття з різних сторін і таким чином досягти цілісності знань.

В основу інтегрованого уроку покладено певним чином інтегрований зміст. Інтеграція шкільного змісту може бути повною або частковою. Цікаво, що характерною рисою початкової школи більшості зарубіжних країн стало навчання за інтегрованими уроками. Інтегровані уроки – це уроки, які об'єднують блоки знань із річних навчальних предметів, що за навчальним планом викладаються як окремі навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення, сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати нове з різних сторін, досягати цілісності знань. Метою навчальних занять, побудованих на інтегрованому змісті, є створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного виникнення уяви, позитивно емоційного ставлення до пізнання.

Ми повністю погоджуємося з думкою О. Кривонос, Л. Крившенко, М. Лазарева, І. Проценко про те, що уроки в умовах Нової української школи мають вибудовуватися на засадах творчої взаємодії вчителя й учнів. Для цього вчителям потрібно вивчати педагогічний досвід застосування новітніх технологій навчання, інтерпретувати його, самостійно відшукувати більш якісні, продуктивні способи пояснення й повторення навчального матеріалу. Творчий підхід до проведення уроку ефективно впливає на такий нелегкий процес, як засвоєння знань, формування вмінь і навичок учнів. У вчителя, який організовує навчання дітей на засадах творчості, виникають нові, різні й цікаві задачі, форми, способи та прийоми подачі нового матеріалу не у вигляді готових знань, а як творчого пошуку, дослідження, що, у свою чергу, призводить до багатогранності уроку, різних варіантів його реалізації.

На думку М. Г. Іванчук, мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи школярів із додатковою довідковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається;

ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання. Елементами змісту інтегрованих уроків є знання, уміння й навички – лінійні та пересічні; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності – світу, суспільства, людини.

Інтегративна цілісність уроку потребує наявності однакового рівня спільності взаємодіючих елементів спільної мети для всіх процесів взаємодії, спрямованої на досягнення кінцевого результату. Інтегровані уроки за класифікацією Т. Г. Браже, подібно до традиційних, можна класифікувати за дидактичною метою: 1) уроки засвоєння нових знань; 2) уроки формування практичних умінь і навичок; 3) уроки узагальнення й систематизації знань; 4) контрольні уроки); за етапами навчальної діяльності: 1) вступні уроки; 2) уроки первинного ознайомлення з матеріалом; 3) уроки формування понять, вивчення законів і правил; 4) уроки застосування знань на практиці; 5) уроки формування практичних умінь і навичок; 6) уроки повторення й узагальнення матеріалу.

Кожен тип уроку має внутрішній зміст – методику вирішення окремих дидактичних задач на кожному етапі уроку. Методика – це найбільш мобільна частина кожного уроку, тому що методи, прийоми й засоби навчання використовуються на уроці в різних співвідношеннях, послідовності та взаємозв'язку.

Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої та емоційно пережитої потреби міркувати й висловлювати власні думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, висновки та пошукові відкриття.

Отже, навчально-виховна система початкової освіти поєднує процеси навчального пізнання й діяльності учня, а інтегрований підхід до навчання дає змогу враховувати цю особливість початкового етапу навчання за допомогою вибору відповідної тематики, добору змісту нового матеріалу, способів і засобів оволодіння ним. Відповідно інтегровані уроки дають відчутні результати в розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів: вносять у звичайну систему уроків новизну, знімають суворі кордони предметного викладання, допомагають дітям сприймати важливі поняття, явища цілісно й водночас різнобічно, сприяють ефективному формуванню як предметних, так і ключових компетентностей.

В. Радченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ СТІЙКОЇ ПОТРЕБИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пізнання виникає на основі практики і для потреб практичної діяльності людини. Тож, лише в процесі практичної взаємодії із зовнішнім світом у майбутніх фахівців, зокрема – вихователів закладів дошкільної

освіти, складаються певні уявлення та поняття про дійсність, вони починають пізнавати її, набувають знань про неї. Зрозуміло, що поза практикою та незалежно від неї не може бути реального наукового пізнання світу. Практика – це доцільна й цілеспрямована діяльність, яку здійснює суб'єкт для досягнення певної мети. Вона є обов'язковою складовою процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в закладах вищої освіти та проводиться у відповідним чином оснащених базах – закладах дошкільної освіти. Необхідність розвитку в майбутніх спеціалістів стійкої потреби до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності в ході практики зумовлена тим, що поетичні твори як складова поезії вважаються найскладнішим видом словесного мистецтва. Мова поетичних творів вирізняється художньо-естетичними якостями, а саме: барвистістю, красою, виразністю. Отже, майбутнього вихователя дітей дошкільного віку потрібно навчити використовувати поетичні твори, якості поезії під час проходження педагогічної практики в сучасних закладах освіти.

Проблему художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку досліджувала плеяда вчених, а саме: Л. Гурович, Р. Жуковська, Н. Карпинська, О. Ушакова, Є. Флорина, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Лещенко, Є. Лукіна, О. Монке, С. Чемортан, Л. Таллер, А. Варданян, Н. Сиротич та ін. Поняття мовленнєвої діяльності введено та обґрунтовано в радянській науці Л. Виготським та розвинене його школою О. Леонтьєв, О. Лурія, Л. Божович, П. Гальперін.

А. Богуш розроблено структуру художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, у якій виокремлено поетично-мовленнєву діяльність – специфічний вид діяльності, пов'язаний зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор (музичних, театралізованих, словесних, дидактичних, іграх-драматизаціях та ін.) і театралізованих дійств, – і продуктивно-естетичну діяльність – музичну, образотворчу, конструктивну, що супроводжується образним мовленням, у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова в музичному супроводі.

На сучасному етапі реформування системи національної освіти в Україні пріоритетним завданням є підвищення професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема й фахівців дошкільного профілю. Рівень їхньої готовності до педагогічної діяльності позначається на успішності процесу виховання дітей дошкільного віку на засадах загальнонаціональних цінностей, у якому вагоме значення має художньо-мовленнєва діяльність.

Цілеспрямована поведінка сучасного студента – майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти – спонукається великою сукупністю інтересів: матеріально-житлові зручності, гастрономічні вироби, одяг тощо; духовно-пізнавальні інтереси, інтереси щодо літератури, мистецтва; соціально-суспільні інтереси – до громадської, організаційної роботи тощо. Інтереси розглядаються як форма прояву пізнавальної потреби, що

забезпечує потреби особистості в усвідомленні цілей діяльності й цим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному та глибокому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному забарвленні, яке супроводжує процес пізнання, в увазі до об'єкта інтересу.

У психолого-педагогічних джерелах інтерес досить часто ототожнюють з цікавістю. Якщо інтерес розглядається як емоційний вияв пізнавальних потреб людини, дуже важливий для формування різноманітних навичок та інтелекту; як єдина мотивація, здатна зробити роботу приємним заняттям протягом певного проміжку часу, то цікавість трактується як бажання, намагання дізнатися про щось у всіх подробицях; як увага до кого, чого-небудь; як допитливість.

Відзначаємо, що задоволення інтересу не веде до його згасання, а викликає новий інтерес, що відповідає більш високому рівню пізнавальної діяльності. Інтерес у динаміці свого розвитку може перетворюватися на схильність як прояв потреби у здійсненні певної діяльності, зокрема й художньо-мовленнєвої, що викликає інтерес. Розрізняють безпосередній інтерес, що викликається привабливістю об'єкта, і опосередкований інтерес до об'єкта як засобу досягнення мети.

Отже, доходимо висновку, що в інтересах знаходять найбільш узагальнений вираз актуальні потреби майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, оскільки вони виникають на основі потреб, але не зводяться до них. За умови поглиблення та ствердження інтересів вони можуть стати стійкими потребами. Потреби трактуються як необхідність, яку відчуває людина в певних умовах життя й розвитку. Усвідомлюючись, потреби проявляються у формі мотивів поведінки особистості, соціальної групи, суспільства в цілому.

Тому, вважаємо, в закладах вищої освіти потрібно цілеспрямовано формувати й розвивати потреби, розширювати діапазон інтересів майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності в ході практики. Різноманітність змісту та значний обсяг поетичного репертуару дозволяють супроводжувати поетичними творами всю життєдіяльність дитини в сучасному закладі дошкільної освіти й удома: залучати її до ігор, занять, свят, розваг, спостережень, а також під час приготування до сну, умивання, переодягання та в ході інших побутових процесів. Навчити студента цілеспрямовано використовувати весь потенціал поетичних творів для дітей дошкільного віку можливо, якщо він усвідомить важливість їх практичного використання під час відвідування аудиторних занять та в позааудиторній діяльності. Як необхідний компонент професійної підготовки майбутніх педагогів у галузі дошкільної освіти в зазначеному аспекті розглядаємо розвиток індивідуальних здібностей студентів, створення умов для їх реалізації на основі творчо-діяльнісного підходу. Це можливо реалізувати в процесі навчання завдяки створенню позитивного емоційного фону сприйняття інформації про використання

поетичних творів у роботі з дошкільниками, забезпечення позитивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованої на розвиток інтелектуального потенціалу студентів та їхніх творчих здібностей.

Не менш важливим для розвитку в майбутніх фахівців дошкільної освіти стійкої потреби до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності в педагогічній практиці вважаємо вибір стилю педагогічної взаємодії викладача та студента. Стель побудови відносин як складник методичного управління є інформаційно-емоційною єдністю, у якій наявні емоційний та інформаційний напрями, кожен із яких підпорядковується певним законам: психологічним і логічним. Викладачеві реалізувати їх можливо в демократичному спілкуванні зі студентами, формуванні відповідної мотивації до глибокого вивчення дисциплін «Вступ до спеціальності», «Дитяча література», «Культура мовлення та виразне читання», «Теорія і методика розвитку рідної мови», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей», «Основи літературної творчості» тощо. Саме вивчення означених дисциплін дає змогу готувати студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності. Розвинути стійкий інтерес до такої роботи – завдання викладачів, що реалізується на основі формування мотиву навчальної діяльності – пізнавального інтересу, заснованого на усвідомленні особистісного значення оволодіння знаннями з літератури, тобто засвоєння особливостей використання поетичних творів у роботі з дітьми в закладах освіти.

Важливим є вміння викладача сформувати в студентів бажання пізнавати багатство поетичних творів для дітей, щоб у майбутньому вміти зацікавити дошкільників поетичним словом як засобом пізнання світу й себе в ньому; розкривати естетичні функції мистецтва слова та його морально-етичний потенціал. Тому наголошуємо, що під час аудиторної роботи доцільно використовувати засоби змістового впливу на особистість студента з метою розвитку стійких потреб до використання поетичних творів: стимулювати студентів до моделювання, відтворення змісту поетичних творів на основі авторської позиції та їхніх власних міркувань; розвивати вміння готувати творчі завдання з використанням поетичних творів для розв'язування їх дошкільниками; формувати вміння складати поетично-мовленнєві ігри та вправи, розробляти поетичні «телепередачі», поетичні ранки; використовувати поетичні вебсайти, блоги в підготовці завдань із використанням поетичних творів (лексичних вправ, пізнавальних завдань, ігор за змістом поетичних творів, інсценізацій, презентацій творчості поетів, створення наочності до конкретного твору тощо). Усебічне позитивне стимулювання студента до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності сприятиме розвитку стійкої потреби до такого виду діяльності.

ФОРМУВАННЯ РІЗНИХ ТИПІВ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР

Дошкільне дитинство – важливий етап у становленні різних сторін особистості. Першочергове значення в особистісному зростанні має моральний аспект, що забезпечується реалізацією завдань морального виховання. Про важливість морального виховання дітей дошкільного віку зазначено в документах, що регулюють освітню діяльність закладів дошкільної освіти в нашій державі, зокрема, у Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти. Завдання морального виховання здійснюється в різних видах дитячої діяльності, є в усіх формах організації дітей, тому фактично його нереально відділити від інших виховних впливів. Таким чином, загально визнано провідне значення морального виховання в дошкільному дитинстві, саме тоді, коли відбувається становлення особистості, формування в неї моральних настанов щодо самої себе, здатності відповідно впливати на умови життєдіяльності, усвідомлювати власне «Я». У сучасних наукових дослідженнях І. Беха, С. Заболоцької, І. Булах, О. Кононко, Л. Лохвицької, Р. Павелківа, М. Савчина та ін. розкриваються психологічні механізми формування в дітей різного віку моральної поведінки, в основі якої лежить особливий мотив людських учинків – допомагати іншому. Значна частина наукових досліджень присвячена проблемі нормативності як основної характеристики поведінки дитини-дошкільника (у дослідженнях Л. Артемової, Л. Божович, В. Котирло, М. Лісіної, І. Зубрицької-Макоти, Т. Поніманської, Є. Суботського, С. Якобсон). Люди використовують різні типи моральної поведінки в спілкуванні з іншими людьми та в повсякденному житті. Для формування типів моральної поведінки важливе значення має моральний розвиток особистості. Моральний розвиток – рівень засвоєння уявлень про моральні норми, їх узагальнення і перетворення на внутрішні «моральні інстанції», сформованості моральних почуттів і моральної поведінки. Моральний розвиток – результат морального виховання, впливу навколишнього середовища та власного морального досвіду дитини. За дослідженнями видатного українського психолога І. Беха, «дитина не народжується ні моральною, ні аморальною, не є від початку злою чи доброю. Які моральні якості в неї розвинуться, залежить від ставлення до неї тих, хто її оточує, від методів виховання». Звідси, проблема формування різних типів моральної поведінки у дітей старшого дошкільного віку є важливим завданням морального виховання. Моральне виховання – це цілеспрямована взаємодія дорослого й дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки. Моральна поведінка формується

лише під час пошуку дитиною різних варіантів вирішення ситуації взаємодії за умови критичного, вибіркового ставлення дошкільника до морального правила. Різні типи моральної поведінки реалізуються у моральних вчинках та діях, моральних ставленнях, моральних оцінках, самооцінках, моральних позиціях. Вчинок визначається як свідома дія, що оцінюється як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи в цілому.

На думку зарубіжного вченого К. Роджерса, дії дитини відображають правду її буття, а процес соціалізації є початком формування моральної поведінки. Дитина навчається змінювати свою поведінку так, щоб вона відповідала прийнятним у суспільстві моральним нормам. Це навчання відбувається частково цілеспрямовано, а частково завдяки природній тенденції до наслідування. Тим самим особистість засвоює моральні поняття, уявлення, набуває сукупності звичок, у неї виникають упередження, бажання й потреби. Кожна з цих структур відображає особливості внутрішнього світу особистості та зовнішнього соціального оточення. Це значить, що в процесі соціального розвитку біологічні закономірності, зберігаючись, відступають на задній план, втрачаючи своє провідне значення. «Все в особистості, – писав Л. С. Виготський, – побудовано на родовій, природній основі й разом із тим усе в ній умовне, тобто соціальне». Нам імпонують наукові позиції, що викладені в дослідженні С. Заболоцької, а саме такі типи моральної поведінки: 1) гармонійно-розвинутий; 2) правильні; 3) егоїстики; 4) невгамовні.

Дослідниця Т. Поніманська зазначала, що реалізуючи в грі прагнення прилучитися до життя дорослих, дитина здійснює своє бажання бути такою, як вони. Засвоєння норм людських взаємин, їх моральних цінностей – усе це відбувається в процесі гри без прямих педагогічних впливів вихователя. Відображаючи реальне життя, гра є найбільш активною сферою спілкування дітей: вони обмінюються думками, переймають досвід та вміння дорослих, оцінюють себе й інших, висловлюють власні моральні судження й цим впливають один на одного. Саме створюючи умови для виникнення гри, у процесі якої дитина без прямих педагогічних впливів засвоює норми людських взаємин, моральні цінності, вихователь найбільш ефективно впливає на процес формування морально-етичних рис особистості.

За дослідженнями Л. Артемової, Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Менджерницької, Д. Ельконіна, Т. Поніманської у вихованні моральної поведінки провідне місце займають сюжетно-рольові ігри. Вони є дуже важливими для розвитку дитини, формування навичок її поведінки у соціумі, виховання її як морального й відповідального члена людського суспільства. Сюжетно-рольова гра відповідає потребам та інтересам дітей, сприяє вияву їхньої самостійності, ініціативи, творчості, імпровізації, перевірці себе. Вихователь повинен заохочувати дітей до доброзичливих стосунків у грі, формувати в них розуміння, що саме так можна отримати найбільше задоволення від гри. Таким чином, гра в педагогічному процесі закладу дошкільної освіти

використовується як засіб не тільки формування певних знань, але й для виховання моральних уявлень і почуттів, розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності, а також різних типів моральної поведінки.

Отже, формування різних типів моральної поведінки в дітей старшого дошкільного віку в процесі сюжетно-рольових ігор є досить складним завданням, яке потребує свого розв'язання та створення відповідної методики психолого-педагогічного супроводу.

І. В. Сенько, О. В. Шаповалова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Динаміка суспільних процесів у ХХІ ст. зумовлює постійну зміну знань у будь-якій матеріальній чи духовній сфері життя. В умовах сьогодення пріоритетною постає потреба в особистості, здатній адаптуватися до мінливого характеру довколишнього соціального середовища. Традиційна система освіти, спрямована на передачу дитині лише певного обсягу теоретичних знань, умінь і навичок, виявилися недієвою в сучасному суспільстві. Класичні енциклопедичні знання, що зазвичай уважалися головною метою освітнього процесу, сьогодні мають стати ефективним засобом різнобічного особистісного розвитку вихованця. Це стосується й дошкільної освіти. Суспільне замовлення орієнтоване на випускника закладу дошкільної освіти, який не тільки здобув за час перебування певний обсяг теоретичних знань, умінь і навичок, але й уміння ними практично користуватися, тобто реалізувати їх.

Саме тому сьогодні проголошено завдання оновлення змісту освітнього процесу в Україні, узгодження його з потребами інтеграції до світового освітнього простору та орієнтацію навчальних програм на компетентнісний підхід, що має на меті усунути прірву між ЗДО та проблемами сучасного життя. Ідея компетентісно спрямованої освіти органічно пов'язана з численними педагогічними прецедентами, які утверджують такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід тощо.

У численних дослідженнях таких науковців, як І. Бех, І. Зарубінська, О. Кононко, І. Родигіна наголошується, що компетентнісний підхід орієнтує не тільки на передачу знань та соціального досвіду, але й на підготовку людини до розв'язання соціальних проблем у майбутньому, використання не застарілих знань, а випереджальних, нетрадиційних дій.

Так, О. Кононко розуміє під поняттям «компетентнісний підхід» у освіті спрямованість освітнього процесу на формування основних компетентностей та компетенцій особистості. Педагог зазначає, що виховання, яке трактувалося раніше як передача відповідних знань та ставлень від попередніх поколінь до майбутніх, виявилось нездатним

задовольнити сучасні потреби й очікування суспільства, пов'язані з формуванням життєздатної, гнучкої, творчої особистості.

І. Бех із цього приводу прогнозує, що молоде покоління поступово зіткнеться з необхідністю оволодіння наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів пристосування до будь-яких, у тому числі й екстремальних, ситуацій в умовах постійно змінного соціального середовища.

І. Єрмаков стверджує, що «метою компетентісно спрямованої освіти є сприяння становленню людини як суб'єкта та проектувальника життя, усвідомлення нею свого життєвого шляху».

Компетентісна освіта співвідноситься з динамічним, «відкритим» суспільством, у якому продуктом процесів соціалізації, виховання та навчання, підготовки молодого покоління до виконання всіх життєвих функцій є відповідальна особистість, готова до здійснення вільного, гуманістично зорієнтованого вибору. За такого підходу зміст освіти включає не лише знання, уміння й навички, але й способи діяльності, досвід репродуктивної та творчої діяльності, ціннісного ставлення до соціокультурного довкілля.

За І. Рогальською-Яблонською, «освіта дітей дошкільного віку повинна відповідати засадам модернізації освіти в Україні, за якою основним результатом діяльності освітнього закладу стає набір ключових компетентностей особистості. При цьому оновлення змісту дошкільної освіти, розробка нових її стандартів першочергово пов'язується з реалізацією компетентісного підходу». «За такого підходу, – стверджує дослідниця, – знання не є самоцінністю, вони лише засіб набуття особистісних сенсів, орієнтування в соціокультурному довкіллі, способ засвоєння діяльності, необхідної для становлення особистості дитини».

Г. Беленька аналізує питання стандартизації освіти для реалізації компетентісного підходу в дошкільній освіті. Т. Андрущенко підкреслює актуальність компетентісного підходу в дошкільній освіті, оскільки вона, на думку вченої, є першою сходинкою в системі неперервної освіти, і пріоритетні напрями її розвитку мають відповідати напрямам модернізації освітнього процесу в початковій та основній школі.

На думку А. Богуш, компетентність дитини дошкільного віку можна визначити як комплексну характеристику особистості, що охоплює результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що компетентісний підхід становить систему певних позицій та принципів, підібраних і структурованих таким чином, що, з одного боку, вони будуються на засадах гуманістичної тенденції, а з іншого – уможливають організацію педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти. Педагогічна діяльність є для педагога свідомою організацією освітнього процесу з використанням ефективних форм, методів і засобів його побудови. Її мета полягає у сприянні становленню дитини старшого дошкільного віку як особистості;

створенні умов для реалізації її природних здібностей, перетворення їх із потенції на реальність. Предметом педагогічної діяльності постають закономірності й механізми ефективного гармонійного та різнобічного розвитку старшого дошкільника. Способи здійснення освітньої діяльності передбачають шанобливе ставлення вихователя до індивідуальних і вікових особливостей дитини, її природи; розуміння, визнання та прийняття індивідуальної позиції вихованця; вміння педагога «поставити себе на його місце». Під результатами педагогічної діяльності О. Кононко розуміє розширення ступеня свободи дитини, формування оптимістичної гіпотези її розвитку; звільнення свідомості дитини від страху перед невдачею, розкріпачення її поведінки; довірливе ставлення дитини до дорослого; розвиток творчих здібностей дошкільника; формування в нього механізмів саморозвитку; забезпечення почуття захищеності, комфорту, соціально-комунікативної компетенції підростаючої особистості.

Компетентнісний підхід близький до особистісного, але більш продуктивний, оскільки дає можливість виокремити кілька узагальнених ключових компетенцій, що об'єднують у групи діяльності, схожі за способами дій. Ключового значення набувають види компетенцій, які подані науковцями на засадах допредметного змісту освіти: соціальна – засвоєння норм, способів та засобів соціальної взаємодії та комунікативна – формування готовності та здатності розуміти іншого, будувати спілкування, адекватно до ситуації.

Так, соціально-комунікативна компетенція старшого дошкільника – це його базисна інтегральна характеристика, що відображає рівень уміння дитини взаємодіяти, чи контактувати, з іншими особами; забезпечує оволодіння соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів і дає можливість ефективно впливати на свою поведінку та поведінку інших у середовищі, де відбувається спілкування.

Отже, компетентність дошкільника – це сформованість у нього відповідних інтелектуальних операцій, визначена довільна спрямованість діяльності, її усвідомленість і значна мотиваційна насиченість. Компетентність має вікові характеристики, що розглядаються науковцями як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції того чи того виду діяльності.

М. Сердюк

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ТВОРІВ МИСТЕЦТВА В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В умовах глибоких соціальних змін дійсності, які нині переживає наше суспільство, особливої актуальності набуває проблема створення умов для розвитку особистості. «Дитина прилучається до світу людських цінностей не у формі споглядання, а діяльно, активно», – наголошує Т. Поніманська.

Мистецтво завжди було важливим засобом духовно-практичного освоєння світу. Протягом усієї історії воно відображало складні й суперечливі проблеми морального життя суспільства та особистості. При цьому воно виявляло себе не пасивним спостерігачем, а активним творцем особистості дитини, її гідності й щастя. Ціннісне ставлення до мистецтва формується в процесі виховання й виявляється у відповідній ерудиції, широкому спектрі естетичних почуттів, діях і вчинках, пов'язаних із мистецтвом. У процесі виховання ціннісного ставлення до творів мистецтва формуються естетична свідомість і поведінка дошкільників.

Різні аспекти проблеми ціннісного ставлення до творів мистецтва досліджувались у працях Н. Бутенко, Д. Джоли, І. Зязюна, А. Комарової, В. Корнієнко, Н. Крилової, Л. Коваль, Л. Столовича, М. Тофтула. Єдиної думки про структуру та загальні закономірності функціонування складових цього поняття поки що немає, але погляди вчених сходяться на тому, що основними його складовими є естетична свідомість і естетична діяльність. Ціннісне ставлення – це активна форма чуттєво-практичного освоєння дійсності, що характеризується розвиненими почуттями, судженнями та здатністю й бажанням конструктивно сприймати та створювати нове не тільки в переживаннях, судженнях, але й у практично-прикладній діяльності. Ціннісне ставлення є одним із найвагоміших результативних джерел виховання, яке впливає на розгортання інтелектуальних та емоційно-вольових процесів розвитку дитини дошкільного віку. Вищою формою естетичної свідомості, у якій виявляється естетичне ставлення, є мистецтво, позитивний вплив якого на формування гармонійно розвиненої особистості підтверджено Б. Ананьєвим, Л. Виготським, Д. Кабалевським, Б. Юсовим, П. Якобсоном та іншими вченими й діячами мистецтва. З педагогічної точки зору проблему цінностей вивчали Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, М. Казакіна, М. Нікандров, Л. Новікова та інші. Зміст загальнолюдських цінностей досліджували Л. Виготський, К. Обуховський, Л. Колберг, Л. Божович, М. Яценко, І. Мартинюк та інші. Б. Лихачов запропонував класифікацію цінностей виховної системи. У теорії навчання та приватних методиках проблема цінностей була розглянута Д. Леонтьєвим, Б. Кругловим, Н. Щурковою, К. Платоновим та іншими вченими. Проблема ціннісних орієнтацій отримала відображення в працях І. Кона, А. Маслоу, А. Петровського, К. Роджерса, С. Рубінштейна.

Розвиток освіти в Україні на фоні її інтеграції у європейську та світову спільноту потребує істотного вдосконалення духовної культури людини. Одним з основних завдань є виховання дитини як людини культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу й самої себе. Реалізація цього завдання вимагає внесення істотних змін у зміст і процес виховання ціннісного ставлення до творів мистецтва дітей дошкільного віку. Ефективність виховного процесу знижує той факт, що творчість митців не пов'язується з визначними світовими літературними досягненнями (адже, осмислюючи національне в полі світової культури,

українське мистецтво вийшло на загальноєвропейську художню арену). Це не дозволяє повною мірою зрозуміти особливості творів мистецтва, їх місця у світовій культурі, що негативно позначається на глибині естетичного сприймання дітей дошкільного віку. Метою дошкільної освіти, як зазначається в Базовому компоненті дошкільної освіти України, є формування базису особистісної культури дитини через відкриття їй світу цілісності й різноманітності як сукупності чотирьох сфер життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я». Основним завданням стає озброєння дитини наукою життя. Пріоритетним є ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості з перших років її життя.

У процесі виховання ціннісного ставлення до творів мистецтва важливо навчити дітей дошкільного віку розуміти та сприймати красу цих творів. Спостерігаючи за прекрасним, людина не може залишитися байдужою, вона переживає, відчуваючи любов або ненависть до того, що спостерігає. Дошкільник спирається на власний досвід, коли зіставляє життєві та природні явища з їх відтворенням у картині. Сприйняття художнього образу в картинах сприяє уточненню багатьох специфічних понять для образотворчого мистецтва. Їх значення робить процес сприйняття більш цікавим, дитина розрізняє виразні засоби кожного виду й жанру образотворчого мистецтва. Дітям доступні для сприйняття різні жанри живопису, які вони з цікавістю розглядають, намагаються зрозуміти задум художника, будують описові розповіді.

Великі можливості на формування естетичної культури дошкільнят має організація спеціальних занять у дитячих закладах освіти з певним мистецьким спрямуванням. Одні форми роботи охоплюють великі групи дошкільнят, інші – задовольняють їх індивідуальні запити, нахили, інтереси, мистецтвознавчі заняття любителів живопису, музики, літератури та ін. На жаль, у сучасні практики найбільш поширеним є такий тип спілкування дитини з живописом, де вихователь є ініціатором оцінки творів живопису, при цьому він нав'язує свою думку дитині.

Отже, в сучасній педагогічній та методичній літературі дуже багато уваги приділяється вихованню ціннісного ставлення до творів мистецтва. Потрібно дитину з дошкільного віку прилучати до краси, навчити бачити й розуміти її, аналізувати, насолоджуватися нею. Педагог повинен створити належні умови для формування необхідних знань, умінь і навичок. Діти повинні бути споживачем і творцем культури, тобто вміти «приймати», «передавати» та «трансформувати» мистецтво. Мистецтво не тільки прищеплює добрі якості дитині, позитивно впливає на розвиток уяви та творчі здібності. Твори живопису є фундаментом розвитку мовлення в дітей, мають розвивальний та виховний вплив на дитину. Але в цьому випадку необхідні дорослі – посередники між мистецтвом і дитиною.

Підставою для аналізу ціннісного ставлення до творів мистецтва в дітей є особистісні реакції, вербальні оцінки, емоції, тривалість розглядання. Твори живопису є дієвим засобом формування цінностей у дітей старшого дошкільного віку за умови правильного добору й

використання творів гуманістичного спрямування, проведення систематичної роботи з емоційно-ціннісного розвитку, забезпечення єдності впливу на інтелектуальний, емоційний і діяльнісний розвиток особистості. Професійна підготовка педагога до використання творів живопису як засіб розвитку ціннісного ставлення до творів мистецтва передбачає ознайомлення їх із творами живопису, що мають бути використані в дошкільній освіті, змістом та методикою втілення в практику роботи. Тому перспективу подальшої роботи в цьому напрямі вбачаємо у вивченні процесів удосконалення методичної роботи, спрямованої на формування ціннісного ставлення до творів мистецтва у вихованців закладів дошкільної освіти.

К. О. Сєдих
ЗДО № 33 «Маринка», м. Суми

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКИ (ЗА МЕТОДИКОЮ Л. ФЕСЮКОВОЇ)

На заняттях із дошкільниками вихователі використовують різні технології та методики. Народна казка – це ще один ресурс, який допоможе їм у роботі. Щоб казковий матеріал повною мірою сприймався дитиною, крім читання вихователь проводить додаткову роботу, задаючи дітям різні питання.

Учені вважають, що фантастичний казковий світ, сповнений чудес, таємниць і чарівності, завжди приваблює дітей. Вони з радістю поринають у світ уяви, активно діють у ньому. Психологи, педагоги, лінгводидакти вважають казку дієвим засобом виховання й використовують її для розвитку різних сторін особистості дитини.

Правильна робота з казкою в дошкільному віці розвиває інтелект і особистість. Допомогти йому виконати цю складну внутрішню роботу повинен підготовлений вихователь.

У дослідженнях Л. Ф. Фесюкової стверджується, що під час використання казок у роботі з дітьми, вони вчаться аналізувати значимість вчинків казкових героїв, що сприяє формуванню в дітей старшого дошкільного віку доброзичливого ставлення до однолітків. Учена зазначає, що в моральному аспекті, казка дає змогу дитині співчувати, співпереживати та можливість ставати на місце позитивного чи негативного героя, що забезпечує більш глибоке співпереживання їх вчинкам та діям (Фесюкова, 1997).

Казка – один із дієвих засобів морального виховання дошкільників. Численні вчені-педагоги минулого й сучасності вказували на ту важливу роль, яку відіграє казка в моральному формуванні особистості дошкільника. Згідно з їх поглядами, все найцінніше, відшліфоване протягом багатьох століть, може й повинно бути використано в освітньо-виховній роботі дитячих садків. Казка демонструє життя людини в суспільстві, особливості

взаємин між людьми. Передача моральної поведінки в них відбувається через дії реальних героїв, поведінка яких значима для дитини.

Загальновідомим є той факт, що в дошкільному віці моральні уявлення дошкільника впливають на його повсякденне життя. У реальному житті дитина демонструє спроби здійснювати моральні дії й вирішувати конфлікти, проявляючи емоційну спрямованість на оточуючих. Однак моральні норми, навіть ті, які дитина добре знає, не відразу починають керувати її поведінкою. Спочатку вони виконуються тільки на вимогу дорослого або в його присутності, легко порушуються дитиною. Причому малюк не помічає цього порушення і, негативно оцінюючи подібну поведінку в цілому, до себе негативну оцінку не відносить. Засвоївши норму, дитина, насамперед, починає контролювати однолітка. Їй легше побачити й оцінити наявність моральних якостей і виконання норм однолітком, ніж самим собою. Дуже часто вона правильно оцінює виконання моральних норм товаришами і помиляється щодо себе. Прагнення утвердитися в знанні моральної норми призводить до появи особливих висловлювань на адресу дорослих – «скарг-заяв», які містять повідомлення про порушення правил кимось із дітей. Дитина, звертаючись до дорослого, хоче утвердитися в тому, чи правильно вона розуміє норму або правило. Поступово, оцінюючи однолітка, порівнюючи себе з ним, прислухаючись до оцінки своїх вчинків дорослими й товаришами, малюк підходить до реальної самооцінки. У старших дошкільників усе частіше спостерігається непрагматична поведінка, коли моральний вчинок пов'язаний із вигодою для себе, а безкорисливе, коли поведінка не залежить від зовнішнього контролю, а його мотивом є моральна самооцінка. У віці 5–7 років дошкільники переходять від стихійної моральності до свідомої. Для них моральна норма починає виступати як регулятор взаємовідносин між людьми. Старший дошкільник розуміє, що норми необхідно дотримуватися, щоб колективна діяльність була успішною. Необхідність зовнішнього контролю за дотриманням норми з боку дорослого відпадає. Поведінка дитини стає моральною навіть за відсутності дорослого й у разі, якщо дитина впевнена в безкарності свого вчинку й не бачить вигоди для себе. Казка значима своїм природним впливом на дитину, де мораль безпосередньо впливає з вчинків і дій персонажів.

Погоджуємося з тим, що існує певна залежність між сприйняттям моралі казки й моральними проявами дітей. Якщо ідея, моральні якості та вчинки казкових героїв відповідають позитивним моральним проявам дитячого колективу, їх моральними якостями, діти легше розуміють їх, їх реакції яскравіші й різноманітніші, і навпаки. З цієї відмінності сприйняття казки з моральним змістом залежно від взаємин дітей витікає вимога враховувати ці особливості в тому випадку, коли моральна ідея казки, її образи відповідають моральним проявам дітей. А відтак педагогові слід посилювати морально-естетичну оцінку народної казки, підводити дітей до сприйняття більш складних моральних понять і образів. Якщо ж у дітей відсутні ті позитивні моральні якості, які ми хочемо виховати за допомогою народної казки, важливо допомогти їм осмислити моральну

ідею твору й через сприйняття казкових образів підвести до правильної оцінки їх власних учинків і якостей, не допускаючи зайвого моралізування. Таким чином, можна зробити висновок, що необхідно знайти педагогічну сутність тих чи інших казок, їх виховні можливості, обов'язково співвідносячи з вимогами часу.

У зв'язки з цим Л. Ф. Фесюкова пропонує методику роботи з казкою щодо морального виховання дошкільників. Дослідниця пропонує нетрадиційний підхід до використання казки в процесі морального виховання дітей дошкільного віку. У контексті методики Л. Ф. Фесюкової необхідно дати відповідь на питання: у чому моральний урок, головний сенс казки, на що націлює вона маленького слухача, читача, які моральні установки закладає в його душі, в його свідомості. Не дарма існує приказка: «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок». Виявити цей не завжди безпосередньо сформульований «натяк», прояснити його суть, дати собі урок – ось головне завдання.

Педагог упевнена, що важливо підкреслити, що в силу традиції казка часто несе в собі багато заповітних сподівань забитих, малограмотних, бідних, виснажених щоденною тяжкою працею людей. Чи не звідси їхня мрія: «лежати на теплій печі, та їсти калачі», щоб все «само собою» робилося, щоб в сумці завжди лежала «скатертину-самобранка» тощо. Але не станемо ж ми через це стверджувати, що лінь – це добре, що «не обдуриш – не проживеш» тощо.

Таким чином, Л. Ф. Фесюкова переконана, що нетрадиційний підхід якраз дає і вихователю, і дитині можливість усвідомити, що в казці або в герої добре, а що погано, створити нову ситуацію, де б герой виправився, добро перемогло, зло було покаране, але не жорстоко й нелюдяно. Здорова в своїй основі, конструктивна ідея: все можна поліпшити, вдосконалити, змінити для блага людей – повинна стати творчим девізом для дитини. Така головна установка простежується в розглядуваній методиці.

Наведемо декілька прикладів, запропонованих Л. Ф. Фесюковою (Фесюкова, 1997).

У казці «Кіт у чоботях» педагог пропонує розглянути прислів'я «Чужими руками добре жар загібати». Насамперед тому, що кіт не може служити прикладом для наслідування. А хіба можна наслідувати того, хто часто так негарно поводить, хто заради досягнення мети легко обманює ні в чому не винних героїв казки?

Або казка «Принцеса на горошині». Моральний урок – «Зніженість – достоїнство принцес ...».

Педагог стверджує, що дійсно, чи не краще повести розмову з дитиною в такому руслі. Адже зміст казки дошкільникам знайомий (ї читають, і по телевізору показують). Важливо не запізнитися з головним – навчити дітей оцінювати своїх улюблених героїв з етичної позиції.

У казці «Рукавичка» моральний урок вона також пропонує розкривати за допомогою такої приказки: «У тісноті, та не в образі». Так, не в образі, але ж на шкоду комусь. Ось тут і починаються протиріччя.

Таким чином, Л. Ф. Фесюкова доводить, що зрозуміти протиріччя на доступному дошкільникові рівні та творчо їх розв'язувати – одне з найважливіших питань у загальній системі освіти дітей цього періоду. Отже, що ж за протиріччя в цій казці, якого не помічають діти і, як правило, мимо якого проходять дорослі. Вся увага дорослих і дітей прикута до рукавички та її гостей. Усі забули про діда, який взимку залишився без рукавички. А як важливо розглянути різні сторони цього випадку. Для кого добре, що так сталося, а для кого погано. А може бути, не так погано й для діда (баба зв'яже нові рукавички).

Отже, варто більше уваги приділяти роботі з казкою, а саме: систематично знайомити дітей з казками в межах вікової групи (краще не читаючи, а розповідаючи їй); спонукати до оцінювання перших висновків дітей відносно моралі, добра та зла.

ЛІТЕРАТУРА

Фесюкова, Л. Б. (1997). *Воспитание сказкой*. Харків: Фолио.

О. Твердохліб

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується як період трансформаційних процесів, що зумовлений пошуком власного шляху розвитку та зміни цінностей. Україна як незалежна держава, що не так давно стала на самостійний шлях формування нових соціально-економічних, політичних, духовних орієнтирів, свої ідеї, мрії та сподівання значною мірою пов'язує з молоддю. Проблема формування цінностей студентської молоді є надзвичайно актуальною нині. Молодь виступає активною силою політичних змін і, залежно від того, які цінності вона вносить у ці зміни, яку культуру впроваджує, багато в чому буде залежати майбутнє суспільства, його культура, напрям трансформації. Суспільство зацікавлене в тому, щоб ці цінності й культура були демократичними. Їх формування – актуальне завдання, яке потребує нагального вирішення.

На сучасному етапі розбудови української держави педагогічна діяльність належить до найбільш значущих професій за складністю та відповідальністю. Педагог має сформувати в наймолодших поколіннях ціннісні координати життєдіяльності, а в часи кардинальних економічних, політичних та соціальних змін, для яких, поряд із позитивними тенденціями, характерні ціннісний шок, втрата ціннісних орієнтирів, проблема набуває особливої ваги. Велика відповідальність покладається на вихователя закладу дошкільної освіти, адже він закладає основи ціннісної картини світу в дітей. І саме з цим пов'язана потреба такої підготовки педагога, яка забезпечувала б сформованість, усвідомлення й розвиток пріоритетних педагогічних цінностей у майбутнього вихователя. Для вищої школи залишається

актуальною проблема як професійного, так і особистісного розвитку студентів. Значущість цілісного вивчення професійно-особистісного розвитку очевидна: без особистості не може бути професіонала, а без професійного самоствердження – самовдосконаленої особистості. Аспект особистісного розвитку, його змістовий компонент за останні роки неодноразово набував дискусійного характеру. Проте, зрозуміло, що без ціннісного підходу не обійтись у вирішенні проблеми ефективного професійно-особистісного розвитку студентів.

Необхідність формування пріоритетних цінностей студентів педагогічних закладів вищої освіти зумовлена зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної, спеціальної та педагогічної підготовки випускників, потребами в постійній професійній самоосвіті й самовихованні, потребою в підготовці майбутніх фахівців до професійного компетентного входження до ринку праці, що потребує готовності й уміння майбутніх вихователів утілювати в життя гуманістичні ідеї, становлення системи сучасних і соціально значущих цінностей у структурі особистості, здатності їх створювати й передавати. Виявлення й оцінювання ціннісних пріоритетів сучасного педагога, аксіологізація професійної діяльності, розвиток його аксіосфери, розробка інваріантного ядра ціннісно-орієнтаційних якостей особистості майбутнього вихователя, дослідження специфіки формування педагогічних цінностей – питання, що набувають нині стратегічного характеру та є одними з найбільш важливих і актуальних завдань вищої педагогічної школи. У самому слові «цінність» закладено ідею важливості та вагомості для людини. Цінним для майбутнього вихователя може стати все те, що буде важливим у його професійному становленні та вагомим у професійному саморозвитку. Відтак, питання визначення змісту педагогічних цінностей є нині особливо важливим. Поряд із вибором тієї чи іншої системи цінностей наявна і проблема їх ієрархічності. Пріоритетними педагогічними цінностями є такі, що мають переважне право, найважливіше значення для педагога в його професійно-педагогічній діяльності.

У сучасній науці проблема цінностей є предметом міждисциплінарного дослідження. Загальнофілософське трактування поняття «цінності» висвітлено О. Дробницьким, І. Зязюном, М. Каганом, О. Сухомлинською. Наукову базу психологічного аспекту теорії цінностей створено Б. Ананьєвим, О. Леонтєвим, В. М'ясищевим, Д. Узнадзе та ін. Педагогічний підхід до цінностей представлений працями Є. Бондаревської, Г. Ващенко, О. Вишневського, П. Ігнатенка, Б. Ліхачова, З. Равкіна, М. Нікандрова. Фундаментальні проблеми теорії професійної освіти висвітлено в працях С. Архангельського, А. Алексюка, Р. Гуревича, М. Грищенка, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Киричука, Н. Кічук, В. Ликової, О. Пехоти, Н. Ничкало, О. Савченко, М. Ярмаченка. Питанням аксіологічної проблематики присвячено праці І. Беха, В. Василенка, О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Тугарінова, В. Ядова.

Проблема дослідження педагогічних цінностей визначається, насамперед, реальними потребами суспільства, гуманізацією педагогічної освіти, підвищенням якості навчання й виховання. У теорії та практиці вищої педагогічної освіти набуто значний досвід, що є основою побудови системи психолого-педагогічної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти, проте думки дослідників щодо визначення поняття «педагогічні цінності» різняться. У контексті нашого дослідження педагогічні цінності розглянуто як один з основних компонентів професійної культури майбутнього вихователя, що є цілісною, сутнісною, інтегральною характеристикою особистості педагога-професіонала та умовою й передумовою ефективної професійної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності вихователя та метою професійного самовдосконалення. Виходячи з визначення поняття «педагогічні цінності» та аналізу функцій педагогічних цінностей, визначаємо пріоритетні педагогічні цінності як систему найважливіших утворень особистості, що виявляються у вибіркового ставленні до різних видів педагогічної діяльності.

Спираючись на трикомпонентну структуру професійно-педагогічної культури особистості та розуміння педагогічних цінностей як особливості, що дозволяє педагогу задовольняти свої матеріальні й духовні потреби і слугує орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей, а також, беручи до уваги групи професійно-педагогічних цінностей, виокремлено такі компоненти педагогічних цінностей: когнітивний, мотиваційний і рефлексивний. Когнітивний компонент включає уявлення майбутнього вихователя про загальнолюдські й педагогічні цінності та про педагогічну діяльність, залучає студентів до пізнавальної діяльності, забезпечує здатність сприймати, зберігати в пам'яті та відтворювати в процесі практичної діяльності інформацію. Мотиваційний компонент включає спрямованість особистості майбутнього вихователя, систему мотивів, потреб і виступає детермінантою професійної компетентності, фактором її успішного формування.

Процес формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти суттєво поліпшується під час реалізації таких педагогічних умов: забезпечення позитивної мотивації студентів до освітнього процесу, педагогічної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки; формування в студентів педагогічної рефлексії; системне залучення студентів до практично зорієнтованої діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність; розроблення й упровадження в процес фахової підготовки майбутніх вихователів спеціального курсу, що розкриває зміст і шляхи реалізації педагогічних цінностей, колективній свідомості людей важливою є проблема вивчення ціннісних орієнтацій молоді. Водночас саме молодому поколінню належить у майбутньому впроваджувати в реальному житті закладені пріоритети розвитку кожної окремої особистості, суспільства, нації, людства в цілому. Тому проблему ціннісної сфери особистості більшість дослідників розглядає в нерозривному зв'язку з принципами

побудови національної системи виховання й освіти. Для успішного формування пріоритетних педагогічних цінностей у процесі професійно-педагогічної підготовки визначено педагогічні умови.

Подальшого вивчення потребують питання форм і методів формування педагогічних цінностей у майбутніх вихователів у системі ступеневої педагогічної освіти; місця формування пріоритетних педагогічних цінностей у самореалізації особистості майбутнього педагога; індивідуального підходу до студентів у процесі формування пріоритетних педагогічних цінностей.

Н. Є. Фролова, Р. С. Фролов, О. В. Голозубова
Балаклійська філія Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ

Однією з необхідних умов успішної розбудови Нової української школи є підготовка компетентного, умотивованого й висококваліфікованого вчителя, який має академічну свободу й розвивається професійно впродовж життя. Функція вчителя Нової української школи полягає в його вмінні організувати компетентнісне навчання (не знання заради знань, а вміння їх застосовувати в реальному житті, не що ти знаєш, а як ти цим умієш користуватися) та забезпечити інтегрованість змісту (внутрішньопредметної і міжпредметної) на основі ключових компетентностей (Сидоренко, 2019). Підготовка педагогів нової формації потребує нових підходів і впровадження інноваційних освітніх технологій.

За оцінкою Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО однією з найкращих у світі є підготовка педагогічних кадрів у Фінляндії (Kansanen). Аналіз і систематизація досвіду розвитку освітньої систем цієї країни, дозволили визначити напрями та сформулювати низку стратегій, прийнятних в умовах вітчизняної вищої педагогічної освіти.

Перший напрям: статус педагогічної професії в країні. У Фінляндії професія вчителя є однією з найбільш шанованих і затребуваних. Потрапити «у педагогіку» доволі складно: з числа абітурієнтів, які подають документи на педагогічні спеціальності, вступають у середньому 8,0-10,0 % (Аушева, 2017). У країні реалізується система заходів щодо підвищення статусу професії педагога:

1. Обов'язкова вимога – усі вчителі повинні мати ступінь магістра.
2. Інтеграція практики в систему професійної підготовки вчителів.

У всіх без винятку педагогічних факультетів є базові середні навчальні заклади, що працюють за повною програмою школи, в яких студенти проходять початкову педагогічну практику. Подібна організаційна структура забезпечує тісний зв'язок між змістом програми навчання студентів і реаліями школи й надає факультетам додаткові можливості адаптувати свої програми з урахуванням спостережень, проведених у школах.

3. Сфокусованість освітньої системи на формуванні в майбутніх учителів уміння адаптувати методики навчання до специфічного контексту, в якому їм доведеться працювати.

4. Спільна робота вчителів, що полягає в створенні сприятливого освітнього середовища в школах, у якому спільне планування, обмін думками щодо педагогічних проблем і взаємне наставництво стають типовими рисами шкільного життя.

5. Реалізація системного моніторингу успішності з метою узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду, виявлення слабких зон і підвищення відповідальності кожної школи за результати своєї роботи (Аушева, 2017).

Другий напрям: система відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності. Відбір відбувається на основі низки співбесід із претендентами:

1) перша співбесіда, мета якої з'ясувати причини, що спонукали абітурієнта обрати саме цей факультет, встановити, що він добре обізнаний стосовно змісту майбутньої професії;

2) друга співбесіда проходить із бакалаврами, які вирішили продовжити навчання й отримати ступінь магістра (майбутнім педагогам знову необхідно витримати конкурс у 4–5 осіб на одне місце);

3) третя співбесіда – з роботодавцем тієї школи, де молодий фахівець бажає працювати після закінчення вишу. На цьому етапі перевіряється придатність до професійної мотивації, комунікативні навички, емоційна чуйність, гнучкість тощо. У результаті лише 30 % випускників проходять успішно подібний відбір і працевлаштовуються з першої спроби.

Третій напрям: зміст педагогічної освіти.

У Фінляндії навчальні плани педагогічних спеціальностей включають дисципліни, спрямовані на підготовку педагога-предметника відповідно до профілю, та педагогічну практику в співвідношенні 67 % – теорії та 33 % – практики. Важливим напрямом підготовки майбутніх педагогів в університеті є науково-дослідницька робота (курс «учитель як дослідник» є обов'язковим для всіх студентів) (Аушева, 2017).

До викладання в школах допускаються лише спеціалісти, які мають магістерський ступінь, отримання якого передбачає обов'язкову здачу таких курсів:

- комунікативна компетентність (12 кредитів);
- технології освіти (75 кредитів);
- педагогіка і психологія (35 кредитів);
- основна предметна спеціалізація (35 кредитів).

В успішному передовому досвіді фінської освітньої системи є низка універсальних стратегій, використання яких може бути корисним і ефективним для України. Зокрема:

- для підвищення статусу педагогічної професії можливе використання таких вимог: обов'язкова наявність ступеня магістра вчителів; оптимальне поєднання теоретичної та практичної складової підготовки педагогічних кадрів; орієнтування професійної підготовки на

очікуваний рівень компетенцій, погоджений з автентичними вимогами шкільної практики тощо.

- у процесі відбору абітурієнтів можливе використання стажування протягом декількох тижнів у школі для ознайомлення з її діяльністю; проведення співбесід; оцінювання грамотності та здатності до критичного мислення; оцінювання есе, написаного абітурієнтом, у якому він доводить інтерес до майбутньої професії;

- оцінювання динаміки розвитку майбутніх учителів протягом першого семестру навчання, у разі відсутності якої претендент виключається з освітньої програми. Основні критерії оцінювання: мотивація до педагогічної праці, здатність до самоосвіти та професійного розвитку;

- структурування навчального плану педагогічних спеціальностей із змістовною наповненістю блоків дисциплін, спрямованих на формування ключових компетенцій – загальної культури, комунікативної, психолого-педагогічної, предметної, методичної, дослідницької;

- розробка й упровадження системи оцінювання якості викладання молодого спеціаліста, що передбачає: введення практики «пробного року». Молодий педагог у цей період має офіційний статус «стажист», і за ним за яким закріплений ментор. Йому значно знижується обсяг педагогічного навантаження з метою надання достатнього часу на планування навчальної роботи, професійний розвиток і самонавчання. Ментор розробляє молодому педагогові рекомендації з професійних напрямів діяльності, які потребують удосконалення;

- розробка системи вимог, що підвищує відповідальність закладу вищої освіти за якість підготовки кадрів;

- розробка й упровадження програми підтримки молодого фахівця, що включає менторинг, адміністративну підтримку, оцінювання на завершальному етапі.

Особливої уваги потребує зміст педагогічної практики, яка повинна бути безперервною та містити етапи, які сприятимуть послідовній адаптації до умов школи:

- спостереження уроків, рефлексія, аналіз, обговорення з ментором;
- спостереження уроків і допомога ментору в організаційних питаннях (участь у плануванні уроків і в роботі з батьками, у виховних заходах, підготовка наочності й дидактичного матеріалу тощо);

- спостереження на уроках і спільне з ментором планування уроків, вибір методик, підготовка виховних заходів, робота з батьками учнів тощо;

- асистування ментора під час проведення уроків і виховних заходів;

- самостійне проведення уроків, виховних заходів, взаємодія з батьками учнів під керівництвом ментора;

- вибір спільно з ментором власного методичного стилю викладання, розробка траєкторії свого професійного розвитку.

Названі перетворення за умови комплексного їх використання в Україні сприятимуть послідовній та успішній адаптації студентів і випускників педагогічних спеціальностей до професії вчителя та реалій школи.

ЛІТЕРАТУРА

- Аушева, И. У. (2017). Международный опыт подготовки педагогических кадров. *Современные наукоемкие технологии*, 10, 73-78. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36831>.
- Сидоренко, В. В. (2019). Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*, 5. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710778/1/>.
- Kansanen, P. *Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments*. URL: <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>.

Є. Д. Харькова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ У ПРОБЛЕМНОМУ ПОЛІ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У формуванні талановитої особистості важливу роль відіграє педагог-фасилітатор як партнер у процесі її саморозвитку та самореалізації. В такого вихователя за роки навчання у вищій має бути сформована відповідна компетентність, завдяки якій він зуміє своєчасно діагностувати в дитини прояви обдарованості та змодельовати індивідуальну траєкторію її особистісного зростання. Відповідно до цього, в останні десятиріччя в контексті реформування сучасної української системи вузівської підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю все частіше робиться акцент на необхідності формування в студентів готовності до роботи з розвитку спеціальних здібностей дітей як критерію обдарованості. Так, спостерігається недостатній рівень підготовленості педагогів до роботи зі здібними дітьми в закладах освіти різних рівнів, результатом чого є втрата сенситивних періодів для розгортання потенціалів обдарованості, нереалізованість творчих особистостей, високий рівень фрустрованості та наявність у них труднощів соціально-психологічного характеру.

Узагальнення сучасного наукового дискурсу з проблеми підготовки майбутніх педагогів до розвитку обдарованості дітей дозволило виділити декілька напрямів, які стануть теоретичним підґрунтям для розробки й упровадження у ЗВО методичної системи формування в майбутніх фахівців дошкільної освіти професійної компетентності до розвитку соціальної обдарованості дітей в умовах культурно-освітнього простору. Ми апелюємо до праць науковців Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богінч, А. Богуш, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, В. Майборода, М. Машовець, М. Олійник, Т. Поніманська, О. Проскура, Т. Танько та ін., присвячених професійному розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, в яких частково представлені умови й методики формування якостей, необхідних педагогу обдарованих дітей.

Для розкриття особливостей підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей апелюємо до психолого-педагогічного фонду, в якому досліджується сутність терміну «підготовка» та

його дефінітивних характеристик. Варто відзначити, що результатом підготовки є знання, вміння та досвід, які на рівні діяльності утворюють відповідну компетентність. Саме в такому контексті експлікував названу дефініцію С. Гончаренко, до того ж, вказуючи на зв'язок підготовки (як процесу) та готовності (як результату). За словами вченого, підготовка – це спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, а також як готовність, під якою розуміється наявність компетенції, знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань. У зв'язку з цим поділяємо думку науковців, що підготовка педагога до певного виду діяльності – це процес формування його професійної готовності, яка містить: сумарну характеристику здобутих знань; компетенцію як загальну здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих у процесі навчання; готовність як усталене умотивоване прагнення виконати свій обов'язок учителя. У науковому тезаурусі педагогіки вищої школи зустрічаємо термін «професійна підготовка». Як зауважує В. Нестеренко, професійна підготовка є конкретизацією поняття «підготовка», де термін «професійна» звужує все різноманіття способів існування підготовки до певної сфери застосування людиною набутих знань, умінь і навичок – професії. На думку вченого, професійна підготовка є особливим процесом, метою якого є спеціально організована передача людині знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності. Звернення до праць сучасних науковців, безпосередньо присвячених підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, виявило, що вона розглядається як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності. З одного боку, вважаємо, що, оскільки в професійній діяльності вихователя ЗДО проявляються загальні ознаки педагогічної діяльності в цілому, то ідеї відомих персоністів щодо сутності, структури, напрямів реформування освіти фахівців психолого-педагогічного профілю є основоположними в ході розробки системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми. З огляду на це, поділяємо ідеї сучасних учених у сфері професійної освіти щодо напрямів і тенденцій підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у цілому, які є важливими для оновлення змісту, форм і методів освітньої роботи у ЗВО з майбутніми вихователями. Виходимо з того, що в професійній діяльності фахівців дошкільної освіти прослідковуються загальні тенденції педагогічної діяльності, відповідно їх підготовка ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у закладі вищої освіти.

У дослідженні І. Ушатікової представлено розроблену й апробовану модель підготовки студентів педагогічного ЗВО до роботи з обдарованими учнями, яка передбачає максимальне використання змістового потенціалу психолого-педагогічних дисциплін з метою накопичення знань, розвитку

особистісних і професійних якостей, формування вмінь і навичок, необхідних для роботи з обдарованими дітьми. Оптимальним варіантом стала модель, мікроструктура якої включає в себе особистісно-психолого-діяльнісний зміст, представлений трьома взаємопов'язаними компонентами: мотиваційно-аксіологічним, теоретико-методологічним, діяльнісно-технологічним. Такі компоненти, за твердженням автора, відображають системність і змістовну логіку самого процесу підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми.

Особливості підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми досліджує О. Дронова, на думку якої, сучасному спеціалісту-«дошкільнику» потрібні знання з теорії обдарованості, усвідомлення принципів розробки діагностичних методик та індивідуальних корекційно-розвиваючих програм. Підготовка майбутніх магістрів дошкільної освіти до розвитку дитячих обдарувань, за твердженням Л. Руденко, є невід'ємною складовою їх професійної підготовки, що передбачає, з одного боку, – здатність і готовність до розвитку дитячої обдарованості, з іншого, – створення в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти умов, які стимулюють магістрантів до самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення; забезпечення рефлексії набутих знань, умінь і способів діяльності; використання адекватних змісту дисциплін форм і методів навчання. Вчена справедливо зауважує, що питання готовності магістрантів до розвитку дитячих обдарувань не можна зводити лише до інтелектуальної та технологічної підготовки під час навчання у ЗВО.

Педагогічна діяльність у цілому, робота з обдарованими та здібними дітьми як неординарними особистостями зокрема потребує від вихователя високого рівня творчості. Поділяємо думку О. Голюк, що рівень сформованості особистісних і професійно значущих якостей майбутнього педагога, його готовність до професійної діяльності, знаходяться в прямо пропорційній залежності від рівня розвитку творчого потенціалу. Творчий потенціал майбутнього педагога дослідниця тлумачить як «інтегративну комплексну властивість особистості, що забезпечуватиме високий рівень її самоорганізації в майбутній професійній педагогічній діяльності та сприятиме руху до вільної самореалізації та творчості». З огляду на це, в системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей варто робити акцент на розвитку творчих здібностей студентів, використання у викладанні фахових дисциплін системи завдань, які сприятимуть розгортанню дивергентного мислення, здатності продукувати оригінальні ідеї, нестандартно розв'язувати педагогічні ситуації; формуванню схильності до педагогічної імпровізації, акторських здібностей тощо. Майбутній вихователь обдарованих дітей має володіти діагностичною компетентністю, яка забезпечить можливість своєчасного виявлення загальних і спеціальних здібностей. Пошук та ідентифікація соціально обдарованих дітей і молоді, розробка ефективних методів виявлення дітей з ознаками соціальної обдарованості, накреслення

шляхів, механізмів і технологій для їх розвитку та самореалізації є достатньо складними напрямками педагогічної діяльності.

Отже, в контексті реформування системи вищої педагогічної освіти окремим напрямом має стати підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми, в поведінці яких проявляються ознаки різних видів обдарованості. Результати теоретичних пошуків показують, що особливої уваги потребують соціально здібні особистості, яких часто не диференціюють як потенційно обдарованих. Перед вищою школою постає завдання підготовки педагога для обдарованих дітей, який буде володіти відповідною компетентністю та зможе створити сприятливе й комфортне середовище для особистісного зростання кожної талановитої та творчої дитини. У межах освітнього процесу ЗВО вважаємо за необхідне й можливе запровадити систему роботи з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей в умовах культурно-освітнього простору, яка утворюється синергетичною інтеграцією загальнокультурної, загально-педагогічної та спеціальної підготовки до професійно-педагогічної діяльності із соціально здібними дітьми; професійно-ціннісного й соціально-культурного розвитку.

К. М. Ходунова, О. В. Шаповалова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Вихід української освіти на якісно новий рівень визначив сучасні ідеали виховання, які повинні стати основою відтворення духовно-морального потенціалу нації. Головна мета виховання, визначена в концепції національного виховання, полягає в передачі молодому поколінню багатств духовної культури народу. Зважаючи на це, найважливішим завданням вітчизняної педагогіки є формування високоморальної особистості, зокрема виховання її моральних почуттів.

У наукових працях Т. Бакланової, Т. Комарової, Ю. Максимової зазначається, що народна культура, фольклор як частина її, близькі дітям своєю емоційністю, умовністю образів, оптимістичністю. Твори фольклору орієнтують дитину на уточнення вже наявних у неї уявлень про навколишню дійсність, доповнюючи її новими поняттями, що збагачують і розширюють життєвий досвід.

У сучасній педагогічній науці виконано низку робіт, присвячених дослідженню українському фольклору як засобу гуманного виховання дошкільників Л. Стрелкова, С. Литвиненко, Л. Фесюкова. Зокрема Л. Стрелкова, приділяє цьому жанру усної народної творчості великого значення. Як на окремому жанрі українського фольклору вчена зупиняється на казці. Л. Стрелкова наголошує на тому, що вона активізує уяву дитини, заставляє її співпереживати та внутрішньо співдіяти з

персонажем, у результаті чого в дитини з'являються не лише нові знання й уявлення, але, що найголовніше, – нове емоційне ставлення до оточуючого: до людей, предметів та явищ.

Як свідчать спостереження, виховання на українському фольклорі, як правило, більш чутливе до художньо-образного слова, до рідної мови. Відомі українські письменники: Т. Шевченко, М. Вовчок, І. Франко, Л. Українка – високо цінували усну народну творчість, радили використовувати її для виховання майбутніх поколінь. Тому необхідно впроваджувати різножанрові фольклорні твори: розігрування забавлянок, пісеньок, заучування малих жанрів українського фольклору, загадування й відгадування загадок, складання творчих розповідей, інсценування та драматизація казок.

Одним із головних критеріїв у роботі з українським фольклором є забезпечення умов для емоційного проживання дитиною змісту твору. Важлива роль у цьому належить роботі над літературними текстами основних жанрових груп: оповіданням, казкою, поетичними творами. З дітьми середнього дошкільного віку доречно використовувати малі фольклорні та літературні жанри, до яких належать загадки, прислів'я, приказки, скоромовки, лічилки, загадки. Поняття про мораль, норми та правила поведінки, закладені в яскравих образах казки, сприяють формуванню моральних почуттів. У процесі роботи з українським фольклором діти знайомляться з духовною культурою свого народу. Слухаючи літературні твори, дитина живе життям героїв, стає учасником подій, співчуває позитивному героєві та засуджує зло. Вони допомагають виробити відповідне ставлення до явищ довкілля, вчинків людей.

Моральні почуття – почуття, в яких виявляється стійке ставлення людини до суспільних подій, до інших людей і до себе самої. Вони нерозривно пов'язані з нормами моральної поведінки, прийнятними в певному суспільстві, відповідності цим нормам дій, учинків, намірів людини. Почуття – стійкі емоційні ставлення людини до явищ дійсності, які відображають значення цих явищ у зв'язку з потребами й мотивами. Отже, почуття – одне з найбільш яскравих проявів особистості людини.

Морально-етичне виховання засобами українського фольклору здійснюється поступово. Психологи й педагоги вважають, що про формування морально-етичної поведінки дітей дошкільного віку за допомогою фольклору можна говорити, коли в дитини визначиться здатність помічати й достатньо усвідомлювати зміст творів, правильно оцінювати ситуації та дії героїв; встановлювати зв'язки між зображеним у творі та навколишньою дійсністю.

Необхідними умовами щодо впливу на моральні почуття є продуманий і цілеспрямований добір творів, своєрідна методика роботи із художнім твором, визначена рівнем розвитку сприймання й утворення емоційно-позитивної атмосфери в групі; використання радісного доброзичливого тону в розмові з дітьми середнього дошкільного віку, зацікавленість самого вихователя до даного літературного жанру, його

вміння донести до дітей художній твір, посміятися разом із ними. У процесі виховання враховуються індивідуальні особливості дітей і, у зв'язку з цим використовуються різні методи та прийоми, які забезпечують можливість формування моральної поведінки дітей.

Одним із найпопулярніших видів усної народної творчості для використання в роботі з дітьми середнього дошкільного віку є казка. Дитина охоче слухає, коли дорослі читають вголос, легко запам'ятовує невеличкі тексти, переживає разом із героями, співчуває одним і по-дитячому осуджує інших. Казка має дивовижну властивість впливати на дитину, вчити її справедливості, виховувати почуття товарищескості та дружби, викликаючи бажання допомогти слабшому. Пісня – більш складний фольклорний жанр. Головне призначення пісні – прищепити любов до прекрасного, виховати естетичний смак, сформувати моральні почуття.

Сучасні фізіологи, психологи довели сприятливий вплив хорошої музики, а особливо народної на фізичний і психічний стан людини, дитини. Народні пісні частіше виконуємо з дітьми в хороводі, обіграючи різними рухами. Розучивши пісню, пропонуємо дітям творчо імпровізувати в рухах – «як душа просить». Діти завжди з радістю підхоплюють це. Також, серед народної мудрості, українського фольклору чільне місце посідають легенди, приказки, прислів'я, оповідання, які вчать дітей любити й поважати своїх батьків та рідню.

Таким чином, український фольклор містить величезні можливості для здійснення завдань морального виховання. Слухаючи літературні твори діти середнього дошкільного віку роздумують над вчинками й діями головних персонажів, вчаться жити в середовищі. Людські стосунки разом з ним прості та зрозумілі. Найважливіша функція українського фольклору – виявити моральні цінності, що базуються на засвоєнні гуманних принципів, розвитку здатності до етичних суджень і оцінок, формуванні у слухачів дружніх відносин, моральних вчинків і належної поведінки в цілому.

Тому доцільно максимально використовувати усні народні казки, оповідання, прислів'я, приказки, скоромовки, пісні, лічилки, загадки в процесі морального виховання дітей середнього дошкільного віку. Отже, вони сприяють розвитку моральних почуттів, звичок, понять та цінностей, допомагають сформувати високоморальну особистість ще з дошкільного віку, стимулюють дитину знаходити вихід зі складних моральних ситуацій, вірити в силу добра, любові, справедливості та краси.

О. В. Шаповалова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На етапі трансформації українського суспільства, перетворень у політичній, соціокультурній та економічній сферах особливим постає

питання підготовки фахівців системи освіти. Нові закони «Про освіту», «Про вищу освіту» підкреслюють необхідність формування в майбутніх фахівців ціннісного ставлення до праці як джерела саморозвитку особистості, реалізації закладених у людину можливостей. Тому процес навчання майбутніх педагогів має бути спрямований на підготовку компетентних, інтелектуально й духовно розвинених фахівців, здатних здійснювати освітньо-виховну діяльність згідно з потребами кожної дитини, суспільства, країни.

Аналізуючи ситуацію, яка склалася в системі освіти, виокремлюємо, що сьогодні у світ приходять діти (О. Черноземова), психологічно більш зрілі, ніж дорослі, діти відважні в недружелюбному світі, в силу власної чистоти й відкритості здатні вирішувати задачі, які не завжди під силу дорослим, що утверджують миролюбність і альтруїзм у світі агресії з ідеологією вжитку. Така ситуація потребує від дорослих високої внутрішньої культури, чутливості й толерантності, яку не можливо тільки знайти в сучасних підручниках із педагогіки. На думку Ш. Амонашвілі, необхідна нова форма спілкування, інтуїтивна, яка крокує від серця, яка підніме процес використання технологій на новий щабель отримання знань. Сучасний процес підготовки вихователів закладів дошкільної освіти потребує активізації пізнавальної діяльності студентів, постійної самостійної роботи з новою інформацією, накопичення цінного досвіду в забезпеченні життєдіяльності дітей дошкільного віку. До того ж, викладачі сучасних вишів постійно працюють над пошуком цікавих та продуктивних форм і методів організації власного процесу навчання. Саме сучасні інтерактивні технології допомагають студентові сконцентрувати свою увагу на важливих аспектах, отриманих у ході занять знань. Досвідчений педагог у процесі навчання не надає студенту готову інформацію, він активізує його розумову діяльність, надає можливість знайти власне правильне рішення, на підставі отриманих знань.

Важливим напрямом професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти є формування в них готовності до ранньої економічної соціалізації дошкільників, оскільки дошкільна освіта спрямована на соціалізацію дитини, вирішуючи завдання об'єднання навчання й виховання в цілісний освітній процес на основі духовно-моральних, соціокультурних, економічних цінностей та прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки в інтересах людини, родини, суспільства. Первинна економічна соціалізація дітей у закладі дошкільної освіти відбувається в різних видах діяльності: літературної, зображувальної, музичної, ігрової, трудової, конструюванні та моделюванні. Сучасні діти впевнено комбінують первинні економічні уявлення, поєднуючи їх між собою. Сьогодні діти швидше, ніж дорослі, засвоюють мобільний телефон, комп'ютер, планшети та ноутбуки. Сучасні дошкільники владні дивитися разом із батьками одні й ті самі фільми та телепередачі; ходити з родиною до кафе, ресторанів, їздити за кордон на відпочинок, подорожувати; орієнтуватися в рекламі, марках автомобілів. Водночас вони є носіями

субкультури, яка притаманна тільки дошкільникам і яка відрізняє їх від дітей іншого віку та дорослих (О. Алеко, Ю. Богінська, Н. Гавриш, А. Іванова, С. Іванчук, О. Козлова, О. Кононко, С. Курінна, Т. Прищепа, І. Рогальська). Дитина, як і раніше, зорієнтована на самоцінності дитячих видів діяльності. Вона полюбляє грати, творити, фантазувати, радіти й розмірковувати. У нових видах діяльності, таких як експериментування, створення мікро- і макропроектів, імпровізація, колекціонування сучасних дітей приваблює процес, можливість прояву самостійності та свободи, реалізації задумів, можливість обирати та змінювати щось самому. Усі ці нові риси сучасного дошкільного дитинства мають ураховуватися під час підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Особливої уваги в процесі підготовки вихователів потребує гра, оскільки вона стає змістом і формою організації життєдіяльності дітей. Ігрові моменти, ситуації та прийоми включаються в усі види діяльності та спілкування педагога з дошкільниками. Тому гра набуває сьогодні статусу провідного простору розвитку дитини (Ю. Богінська, Н. Захарова, А. Іванова, А. Сазонова, О. Сокурєнко). До того ж, саме гра має стати ефективним засобом отримання економічних знань, економічних уявлень, економічного досвіду дошкільників.

Отже, предмет нашої дослідницької уваги питання, пов'язаний із формуванням у майбутніх вихователів рівня економічної культури, ще й досі перебуває на периферії наукового пошуку. Зваживши на це, ми розробили перелік форм, які ефективно вплинуть на рівень економічної обізнаності майбутніх фахівців у процесі викладання фахових дисциплін: «Дошкільної педагогіки», «Теорії і методики формування математичних уявлень», «Ознайомлення із суспільним довкіллям». Основними формами були семінари-практикуми, круглі столи, шоу-презентації тощо. Зміст означених форм включав дві групи питань:

- 1) пов'язані з підвищенням економічної культури в галузі концептуально-теоретичних основ економічної освіти дошкільників;
- 2) пов'язані з розробкою педагогічної стратегії економічної соціалізації дітей дошкільного віку в умовах національно-регіонального компоненту змісту дошкільної освіти.

Необхідно підкреслити, що навчальні семінари органічно поєднувались із засіданнями круглих столів, якщо мали тематичну спрямованість залежно від змісту семінару. Семінари-практикуми супроводжувались презентаціями, виставками, ярмарками ідей. У ході засідання круглих столів обговорювались проблемні питання щодо економічної освіти дошкільників, виникали дискусії з питань формування економічної культури особистості дитини в процесі соціалізації. Особливо активно обговорювались такі питання: «Чи можна говорити про економічну культуру дитини дошкільного віку?», «Чи є старший дошкільний вік синзитивним для економічної соціалізації дитини?», «Чи є дитина суб'єктом або об'єктом економічної соціалізації?», «Яка роль педагога в економічній соціалізації дошкільника?». Перелічені форми

роботи зі студентами супроводжувались активними, досить дієвими методами та прийомами: конкурси, ігри, вправи та завдання, вирішення педагогічних ситуацій, педагогічна провокація. Студенти розробляли допоміжний матеріал-нагадування: картки «На згадку», рекламні проспекти «Перші кроки в економіку», «Допоможи дитині знати». Навчальна гра поєднує в собі ознаки колективної навчальної та майбутньої професійної діяльності. Вона дає змогу студентові збагнути й подолати суперечності між абстрактним характером предмета навчально-пізнавальної діяльності та реальним предметом з опорою в навчанні переважно на інтелект студента й залученням у процес особистості фахівця. Отже, в ігровій діяльності вдало задається контекст майбутньої професійної праці, поєднується її предметний і соціальний зміст. Науково-технологічне забезпечення процесу підвищення економічної обізнаності майбутніх вихователів включало не тільки збагачення змісту навчальних дисциплін згідно зі стандартом дошкільної освіти, а також спецсеминар «Економіка для дошкільників».

Усе вищевикладене надало нам змогу дійти висновку, що процес економічної соціалізації для сучасних дошкільників є досить важливим, а його ефективність залежить від вихователя, який поступово систематично буде стимулювати дітей до отримання економічних знань, набуття первинного економічного досвіду та реалізації його в щоденній життєдіяльності в умовах закладу дошкільної освіти.

Отже, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти має здійснюватися за багатьма напрямками життєдіяльності дошкільників, але маємо надію, що економічна обізнаність дошкільників та підготовка вихователів до неї буде відбуватися згідно з вимогами часу.

О. П. Шрамченко
Сумський ЗДО № 33 «Маринка»

РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ У СТВОРЕННІ ЕФЕКТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Мета управлінської діяльності – вдосконалення освітнього простору установи як середовища дитинства зі специфічною субкультурою, що забезпечує умови для розвитку духовності особистості, пізнання культури та традицій свого народу, усвідомлення цінності власного здоров'я, пізнання й саморегуляції потреб (інтелектуальних, мистецьких, творчих, фізичних), формування готовності до шкільного навчання, тобто створення освітнього простору дошкільної організації, як середовища максимально широкого діапазону для розвитку особистості, яка діє відповідно до суспільних цінностей та пріоритетів, очікувань та інтересів.

Важливим завданням ЗДО на сучасному етапі розвитку суспільства стає вдосконалення педагогічного процесу й підвищення розвиваючого ефекту освітньої роботи з дітьми за допомогою організації розвиваючого освітнього середовища, що забезпечує творчу діяльність кожної дитини,

що дозволяє дитині проявити власну активність і найбільш повно реалізувати себе.

Зауважимо, що освітнє середовище – це сукупність умов, що надають прямий і непрямий вплив на всебічний розвиток дитини, стан її фізичного та психічного здоров'я, успішність її подальшої освіти, а також на діяльність усіх учасників освітнього процесу в ЗДО.

У результаті аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми можемо стверджувати, що середовище повинне:

- відповідати принципу розвиваючої освіти, мета якої розвиток дитини
- поєднувати принципи наукової обґрунтованості та практичної застосовності;
- забезпечувати інтеграцію освітніх галузей відповідно до вікових можливостей вихованців, специфіки освітніх галузей;
- передбачати розв'язання задач у спільній діяльності дорослого й дітей і самостійної діяльності дітей;
- повною мірою забезпечувати умови для підтримки й розвитку ігрової діяльності дітей з урахуванням вікових, гендерних, індивідуальних потреб, інтересів і здібностей.

Таким чином, організація освітнього середовища – напрям управлінської діяльності керівника ЗДО, пов'язаний зі створенням цілісної системи матеріальних, культурних і дидактичних ресурсів, які забезпечать ефективне розв'язання навчально-виховних завдань у оптимальних умовах.

У контексті створення ефективного виховного середовища ЗДО необхідно звернути увагу на вимоги, які висуваються перед закладами дошкільної освіти, а саме: до структури основної освітньої програми, до умов реалізації основної освітньої програми, до результатів освоєння освітньої програми. Відтак, основними вимогами до реалізації програми є матеріально-технічні, кадрові, фінансові умови, розвиваюче предметно-просторове середовище.

Наголосимо, що кадрове забезпечення в закладі є одним із пріоритетних напрямів. Рівень кваліфікації працівників дитячого садка має відповідати вимогам, що висуваються до кваліфікаційних категорій.

Погоджуємося, що виконуючи функції ініціатора, керівник формує умови, необхідні для спільної роботи, з метою спрямованих і скоординованих операцій співробітників. Він не тільки забезпечує хорошу організацію освітньої роботи з дітьми, але й згуртовує педагогічний колектив, стверджує в ньому дисципліну праці, сприятливий морально-психологічний клімат, є виразником інтересів колективу співробітників дошкільної організації.

Закцентуємо на тому, що організаторська робота завідувача зобов'язана бути орієнтованою на забезпечення багатостороннього виховання й формування особистості кожної дитини. Вона може включати в себе такі елементи: конструктивно-проектувальний, комунікативний, безпосередньо організаторський і діагностичний.

Конструктивно-проектувальний компонент містить складання плану організаційної та педагогічної роботи всього колективу. До неї відноситься планування змісту роботи дитячого садка: складання кошторисів та інших планово-фінансових документів, тарифікаційних списків тощо; розподіл роботи в часі та між членами колективу (з урахуванням рівня кваліфікації, досвіду, психологічного клімату); створення умов для взаємодії їх у процесі роботи. Сюди ж можна віднести планування діяльності й самого завідувача з керівництва колективом (стиль керівництва, система організаційно-виховних впливів на колектив, самовиховання).

Безпосередньо організаторська робота керівника – це здатність відшукати різноманітні типи взаємодії співробітників ЗДО між собою так, щоб результати їх спільної діяльності відповідали цілям і завданням, які стоять перед дошкільною установою. Завідувач спільно з педагогами здійснює вибір програми роботи з дітьми, забезпечує, контролює роботу вихователя й медичних працівників щодо її виконання, організовує педагогічні консультації, майстер-класи, круглі столи для батьків, контролює процес підвищення кваліфікації педагогів та ін.

Комунікативна робота завідувача орієнтується на формування правильних відносин серед членів колективу з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей. При цьому він повинен зіставляти власну роботу з вимогами, які висуваються до керівника.

Діагностичний елемент містить вивчення знаходження і методів впливу на інших людей з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей працівників, особливостей освітнього ходу й підсумків своєї діяльності, її плюсів і недоліків.

Отже, грамотно вибудована система управління дозволяє значно підвищити рівень якості освіти в ЗДО, професійну компетентність педагогів, сприяє ефективній мережевій взаємодії із соціальними партнерами й забезпечує конкурентоспроможність дошкільної організації на ринку освітніх послуг.

Т. Шупик
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

АВТОРСЬКА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Існує думка (А. Богуш, І. Волков, О. Кучерявий, Т. Танько та ін.), що творчість дітей дошкільного віку слід розуміти як створення ними суб'єктивно нового (значущого, передусім, для них) продукту (малюнка, ліплення, казки, розповіді, танцю, пісеньки, гри), придумування до відомого нових, раніше не використовуваних деталей, які по-новому характеризують створюваний образ (у малюнку, казці, розповіді), свого початку, кінця, нових дій, характеристик героїв тощо, застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності в новій

ситуації (для зображення предметів знайомої форми на основі оволодіння мімікою, жестами, варіаціями голосів), прояв ініціативи в усьому, придумування різних варіантів зображення, ситуацій, рухів. Виходячи з цього, цілком правомірно, по-перше, говорити про художню творчість, під якою в контексті дослідження розуміється й сам процес створення образів казки (розповіді, гри-драматизації, малюнку), і пошуки в процесі діяльності способів, шляхів вирішення творчих завдань (літературних, образотворчих, ігрових, музичних). По-друге, розглядати авторську казку як суб'єктивно новий продукт, створений дитиною. Суттєвою в контексті дослідження є позиція Ф. Баррон щодо виокремлення тринадцяти ознак здібностей особистості до художньої, та зокрема літературної творчості: високий рівень інтелекту, схильність до інтелектуальних і пізнавальних тем, красномовство, уміння ясно виражати думки, особиста незалежність, уміле користування прийомами естетичного впливу, продуктивність, прагнення до самовираження, широке коло інтересів, оригінальність асоціювання думок, неординарний процес мислення, цікава особистість, що привертає увагу, чесність, відвертість, щирість у спілкуванні з іншими, відповідність поведінки етичним нормам. Згідно з психолого-педагогічними розвідками (А. Богуш, І. Гладиліна, Г. Зінкевич-Євстигнеєва, Л. Кадченко, О. Кононко, Н. Погосова, В. Сухомлинський та ін.) творчі можливості дітей дошкільного віку найвиразніше розкриваються в художній творчості під час роботи з казкою, оскільки кожна казка – це «послідовний ланцюг пригод», тобто завдань, що виникають перед персонажами, а також дій щодо їх вирішення. У процесі казкотворення кожен персонаж проходить через проблемні ситуації, вирішує завдання (технічні, організаційні, військові, езотеричні, моральні), і водночас, розвивається як особистість (розвиваються його відчуття, естетичне сприйняття), що мислить, отримуючи при цьому знання й навички, вдосконалюючи свій духовний світ, збагачуючи етичні норми поведінки. Дослідники (Е. Шиянов, О. Щепіна та ін.), відзначають, що казки відіграють істотну роль у формуванні такого виду внутрішньої психічної активності особистості, як уміння діяти в уявлених обставинах, без чого неможливе здійснення будь-якої творчої діяльності. Вона дає можливість дитині ідентифікувати себе з близьким для неї персонажем, порівнювати себе з героєм. Це сприяє прояву самостійності дитини, яка є недоступною за інших обставин, що є результатом своєрідного уявного сприяння героям. Привабливість казки як засобу педагогічного впливу на дитину, стверджує М. Арнаудов, зумовлена її властивостями: відсутність прямих повчань; події казкової історії логічні, природно витікають одна з одної, що дозволяє їй засвоювати причинно-наслідкові зв'язки та спиратися на них; через образи казки дитина знайомиться з досвідом багатьох поколінь. Свого часу В. Сухомлинський цілком слушно наголошував, що «казка, це живий, яскравий об'єкт, який заволодів свідомістю й почуттям дитини, адже чутливість до радощів і горя інших виховується тільки в дитинстві – періоду, що характеризується

відкритістю дитини до людських страждань, горя, туги, самотності, коли дитина легко може уявити себе на місці іншої людини. Казка допомагає дитині реально пізнати світ не тільки розумом, але й серцем, яка не тільки пізнає, а може відгукнутися на події та явища навколишнього світу, висловлює своє критичне ставлення до добра та зла. Так завдяки казці в дитини формуються перші уявлення про справедливість і несправедливість. Цей жанр допомагає дітям краще пізнати навколишній світ, робить їх добрими, людянішими. До того ж, саме в казці (та грі) активно розвивається уява дитини, що є суттєвим у руслі дослідження. «Казка, гра, фантазія, – відзначає В. Сухомлинський, – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень... Через казкові образи у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками... Під впливом почуттів, що породжені казковими образами, дитина вчиться мислити словами, знаходить велике задоволення в тому, що її думка живе у світі казкових образів як першого кроку від яскравого, живого, конкретного до абстрактного». При цьому вчений акцентує увагу на дієвому, професійному використанні різноманітних форм роботи з казкою, на читанні казок у ролях, що формує в дітей уміння уявляти себе її героєм, допомагає зрозуміти їхні вчинки, почуття тощо. Тобто казка є різновидом дитячої творчості, засобом розумового, творчого розвитку дитини в спільній діяльності з педагогом. Нам видається слушним судження А. Богуш і Н. Лисенко щодо характеристики казки як улюбленого твору дошкільників, із захоплюючим сюжетом, що віддзеркалює її педагогічне значення як активної творчості, яка охоплює всі сфери життя дитини, розум, уявлення, волю. Зазначимо, що дуже рідко казка є плодом вигадки лише одного автора, адже знамениті казкарі (С. Воробкевич, В. Григоренко, І. Дем'янчук, М. Жук, С. Ковалів, В. Леонтович, О. Маковей, П. Мирний, І. Нечуй-Левицький, О. Островський, О. Романова, В. Сухомлинський, Л. Українка, І. Франко, Д. Чайка та ін.) черпали казкові сюжети, образи й мотиви з фольклору. Проте потужний творчий потенціал авторів дозволив значно відійти від народної першооснови. Відзначимо, що народна казка має безліч авторів-оповідачів, кожен із яких може додати до оповіді щось своє. Найхарактернішою особливістю літературної казки є інверсивний (від латин. *inversio* – перегортання, перестановка – порушення звичайного порядку слів, зумовлене логічними, стилістичними або ритмічними вимогами – лінгв.) процес, тобто своєрідне повернення до міфу через літературу. Проте архаїчний світоглядний міфологізм (міфологізм – спосіб поетичної реалізації міфу у творах художньої літератури) не тотожний новому, «літературному» міфологізму, який несе в собі художньо-естетичне навантаження. Міфологічна фантазія має позаособистісний, колективний, універсальний характер. Літературна казка має статус індивідуального міфотворення, в якому автор-казкар творить свою, індивідуальну казку зі створеними (вигаданими) істотами, які живуть за законами автора. Це Ваш власний текст? (немає посилання). Відтак, у

науковому дискурсі з'являється необхідність диференціації понять «літературна казка» й «авторська казка» в контексті поглиблення змістової характеристики авторської казки як ключового поняття дослідження. Авторська казка, як відзначають її дослідники (С. Воробкевич, Т. Зінківський, Г. Коваленко, О. Маковей, П. Мирний, О. Романова, В. Сухомлинський, Л. Українка, К. Устинович, Д. Чайка та ін.), пропонує дитині образи, якими вона насолоджується, непомітно для себе засвоюючи життєво важливу інформацію, водночас, ставить і допомагає вирішити моральні проблеми. У ній усі герої мають чітку моральну орієнтацію: вони цілком позитивні або негативні. Дитина здебільшого ототожнює себе з позитивним героєм. Це відбувається не тому, що дитина хороша за своєю природою, а тому, що становище цього героя серед інших привабливіше. Авторська казка проста і, водночас, загадкова, де малюк залишає реальний світ і поринає у світ своїх фантазій. Казка сприяє розвитку уяви, що потрібно для вирішення дитиною її власних проблем, оскільки розвинена уява основна якість творчої особистості, розвитку її творчого потенціалу. Розвиток творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки передбачає насамперед формування емоційно-образного мислення, відчуття, інтуїції, душі й серця.

РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЇ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

В. В. Авраменко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСКРІЗНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ ТА ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Трансформація суспільних відносин вимагає від педагога-позашкільника пошуку нових форм і методів роботи з учнівською молоддю. Основне завдання освітнього процесу відповідно до нового стандарту освіти та Концепції Нова українська школа – формування ключових компетентностей. До 10 ключових компетентностей НУШ належать: спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, підприємливість, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність та здорове життя, компетентність у природничих науках та технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатися впродовж життя та соціальні та громадянські компетентності. Підприємливість зокрема реалізується через змістову лінію «Підприємливість та фінансова грамотність» (Закон України «Про освіту» 2017 року).

Компетентнісний підхід у закладах позашкільної освіти досліджували: О. Биковська, В. Вербицький, Г. Пустовіт та інші. Деякі аспекти реалізації змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» відображені в працях зарубіжних та українських дослідників: педагогів, економістів, психологів: Ю. Білова (Білова, 2013), В. Вербицький, Ю. Кузьменко (Кузьменко, 2010), С. Прищепа.

У вітчизняній і зарубіжній літературі термін *підприємливість* розглядається як наскрізна компетентність, що застосовується в усіх сферах життя. Це здатність особистості втілювати власні ідеї та проекти в життя.

Робоча програма Європейської комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» визначає підприємницьку компетентність як здатність співвідносити власні економічні інтереси та потреби з наявними ресурсами, інтересами й потребами сучасного суспільства, співвідношення своїх професійних якостей із потребами сучасного ринку праці, відповідальність за результати своєї праці та результати колективу (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, 2004).

Термін «*фінансова грамотність*» у методичних рекомендаціях «Смарт вей позашкілля, або стратегічне входження системи позашкільних закладів освіти в нову українську школу» розглядається як психологічна якість особистості, що показує міру її обізнаності у фінансових питаннях, уміння заробляти та управляти грошима (Вербицький).

В умовах трансформації та терціаризація (зростання третинного сектору економіки) підвищується інтерес роботодавців до інтелектуальних працівників, які окрім формальної освіти (переважно сформовані «*hard skills*») володіють практичними навичками застосування знань на практиці (сформовані «*soft skills*»). Важливе значення для економічного зростання країни має підприємливість – кмітливість, ініціативність, здатність активно діяти в кризових умовах. Освітній процес у закладах позашкільної освіти є більш гнучким та швидше реагує на вимоги ринкового суспільства. Їх освітній процес побудований на принципах єдності навчальних, виховних, розвивальних цілей і завдань, що сприяє розкриттю творчого потенціалу вихованців, формуванню в них суспільно значущих особистісних якостей, ціннісних і моральних орієнтирів, ключових життєвих компетентностей, (зокрема підприємницької).

Найбільш ефективними методами, що сприяють формуванню підприємницьких компетентностей, є інтерактивне навчання, інформаційно-проблемний виклад, проблемно-пошуковий і дослідницький методи, метод проєктів та інші, а формування підприємницької компетентності відбувається не лише на заняттях економічного спрямування.

Організація інтерактивного освітнього процесу педагогом передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, завдань дослідження. Інтерактивне навчання сприяє формуванню особистісних якостей, створює атмосферу співробітництва на заняттях гуртка. У вихованців формується вміння бути толерантними, демократичними, критично мислити, приймати зважені, обдумані рішення, спілкуватися з однолітками. Саме такі якості притаманні особистості зі сформованими підприємницькими компетентностями. Одним з основних інтерактивних методів є прийом «*Мозковий штурм*». Це ефективний прийом колективного обговорення, пошук рішення шляхом вільного висловлювання й обговорення думок усіх учасників освітнього процесу. На занятті визначається тема дискусії та організовується обговорення за такими етапами:

- вихованці пропонують варіанти вирішення поставленої проблеми;
- школярі записують ідеї;
- запропоновані ідеї групуються, аналізуються та обираються оптимальні шляхи вирішення поставленої проблеми.

Наприклад, на занятті «Країни нової індустріалізації Південно-Східної Азії» вихованці висловлюють свою варіанти щодо можливості розвитку економіки України шляхом країн, що розвиваються. Значний інтерес серед інтерактивних форм роботи викликають заняття-вікторини, віртуальні екскурсії, заняття-подорожі.

Аналіз досвіду освіти зарубіжних країн, а також українських нормативно-правових документів та освітніх концепцій дають підстави стверджувати, що важливим для освітнього процесу є формування ключових компетентностей, зокрема ініціативності та фінансової грамотності, які реалізуються через змістовну наскрізну лінію «Підприємливість та фінансова грамотність».

ЛІТЕРАТУРА

- Биковська, О. В. (2007). Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті. *Позашкільна освіта і виховання*, 2, 7–16.
- Білова, Ю. А. (2013). Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 7, 15–17.
- Вербицький, В. В. «Смарт вей позашкілля, або стратегічне входження системи позашкільних закладів освіти у нову українську школу». Режим доступу: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/nush.pdf>
- Закон України «Про освіту» 2017 року. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Кузьменко, Ю. В. (2010). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Компетентнісний підхід в управлінні закладом освіти*: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (1–2 жовтня 2010 р., м. Ялта). Херсон, сс. 41–43.
- Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework* (2004). Brussels: European Commission.

М. М. Бикова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ

В умовах існування багатьох відмінностей і конфліктів інтересів у глобалізованому світі чи не найголовнішим принципом політичної, економічної, педагогічної, міжгрупової та міжособистісної взаємодії виступає толерантність.

У Декларації прав толерантності пропонують таке визначення терміну «толерантність»: «Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, але й політична та правова потреба. Толерантність – це те, що уможлиблює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру».

Вища педагогічна освіта передбачає підготовку професіоналів для освітніх та виховних закладів різних рівнів. Випускники педагогічних вишів стають не тільки кваліфікованими працівниками, але й на високому рівні виконують соціальні функції: взаємодіючи з іншими людьми, вони повинні вміти працювати в команді, чути думки інших людей, уникати конфліктних ситуацій, шукати та знаходити компроміс.

Усі освітні стандарти обов'язково мають у своєму переліку компетенції, що спрямовані на формування конструктивної, неконфліктної взаємодії з людьми, вміння толерантно ставитися до думки інших, що підтверджує важливість формування толерантності в майбутніх педагогів. Важливою умовою для реалізації цієї мети ми вважаємо врахування головних загальнолюдських цінностей.

Мета нашого дослідження полягає в аналізі процесу формування толерантності майбутніх педагогів як соціально-педагогічної проблеми, розгляді взаємозв'язку толерантності та інших цінностей сучасного етапу розвитку суспільства.

Усвідомлення людством проблеми толерантності починалось у зв'язку з необхідністю запобігання або пом'якшення міжконфесійних конфліктів. Надалі розробку ідеї толерантності застосовували як засіб примирення та взаємовизнання ворогуючих конфесій. З плином часу вона перетворилася на сукупність найважливіших моральних, політичних і правових принципів. У сучасному світі толерантність виступає як пріоритетна цінність у всіх сферах суспільного життя. Толерантність реалізується з опорою на фундаментальні загальнолюдські цінності – гуманізм, милосердя, готовність до порозуміння.

Отже, у сьогоденні толерантність не повинна залишатися деякою абстрактною цінністю. Толерантність тоді набуває соціального значення, коли перетворюється на ідеал, стає ціннісним орієнтиром діяльності, а потім і власне діяльністю, що створює нову, гуманну соціокультурну реальність.

Термін «толерантність» досить молодий у науці. Дослідники проблеми толерантності вважають, що сучасне розуміння толерантності має відмовитися від пошуків однієї, істинної для всіх, абстрактної моделі й одночасно від спроб конструювання однозначного визначення толерантності. Прогресивний підхід до толерантності означає сприйняття найскладніших і найрізноманітніших відносин. Принаймні, різним культурам та історичним періодам властиві певні особливості толерантності. Навіть, у межах однієї культури різні соціальні групи можуть мати суперечливі уявлення щодо толерантності. Вважається, що саме тому толерантність більше описується, аніж визначається.

Толерантність передбачає готовність до постійного активного пошуку спільних цінностей, на базі яких можливий конструктивний діалог. Толерантність не зводиться до відстоювання однієї позиції в поєднанні з терпимістю до іншої. Необхідно «зрощувати» мистецтво розуміння іншої, навіть альтернативної позиції, створювати та трансформувати цінності, що пронизують сфери людства. Діалог слід сприймати лише як перший крок до взаєморозуміння та взаємодії. Потрібен комплекс заходів щодо формування соціального середовища конструктивної співпраці.

Толерантність у сучасному світі можлива тільки в поєднанні з такими цінностями, як гуманізм, моральність, демократія, свобода. А толерантність у міжособистісних відносинах – одна з вищих моральних цінностей сьогодення.

Толерантність усередині неоднорідних соціальних груп може сприяти зниженню рівня внутрішньої конфліктності, особливо в суспільстві з високим рівнем соціальної та етнічної неоднорідності.

Першочергове завдання – вироблення шляхів і засобів формування толерантності, в тому числі педагогічної. В умовах протистояння тенденцій глобалізації та локалізації життєво важливим є формування в

майбутнього педагога толерантного світосприйняття й розвитку комунікативної компетентності, оволодіння толерантною культурою діяльності, поведінки, спілкування, соціального пізнання. З цього приводу в Декларації принципів толерантності ЮНЕСКО зазначено, що саме виховання є найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості.

Студентське середовище досить неоднорідне, включає представників різних етнічних культур, політичних рухів, молодіжних субкультур і угруповань. Викладач повинен бути прикладом толерантності. Ми визначаємо толерантність у педагогічному розумінні як спілкування педагога й вихованців, що побудоване на створенні оптимальних умов, які сприяють формуванню у вихованців культури спілкування, поваги до індивідуальності особистості, здатності вільно висловлювати власну думку.

Вважається, що студентський вік є сензитивним для розвитку особистості, в тому числі й для формування толерантності, але ефективність цього процесу пов'язана зі спеціально організованими педагогічними умовами, що сприяють успішності формування.

Виховання в дусі толерантності починається з навчання студентів тому, в чому полягають їх загальні права та свободи. Необхідно залучати студентів до загальнолюдських цінностей, розкривати культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні джерела нетерпимості, заохочувати плюралізм думок, гнучкість мислення, чуйність, доброзичливість, уміння вислухати інших людей і тактовно відстоювати власну точку зору, прагнення до захисту основних прав людини.

Окремий напрям – увага до питань підвищення рівня педагогічної підготовки, навчальних планів, змісту підручників і занять, удосконалення інфраструктури освітнього процесу, розробки нових освітніх технологій ефективного виховання чуйних і відповідальних громадян, відкритих до сприйняття інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

Таким чином, розглядаючи педагогічну толерантність як інтегративну особистісну якість суб'єкта, що заснована на ціннісному ставленні до людей, під час формулювання педагогічних умов необхідно орієнтуватися на технологію формування цінностей, яка полягає в послідовному формуванні ціннісної свідомості, присвоєння ціннісного ставлення й закріплення цього ставлення в ціннісній поведінці.

Отже, толерантність – і продукт, і передумова ефективно соціальної та педагогічної взаємодії. Зміцнення позицій толерантності в системі цінностей сучасного світу є дієвим способом запобігання внутрішніх і зовнішніх конфліктів, стимулом до розширення співробітництва держав і народів. Толерантність в умовах глобалізації – одна з умов виживання й динамічного розвитку людства. Для формування толерантності в майбутніх педагогів доцільно дотримуватися принципу толерантності під час організації освітнього процесу у ЗВО.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Зміна парадигми суспільного розвитку, входження України у світовий освітній простір визначають соціальне замовлення на всебічно розвинену особистість із високим інтелектуальним та творчим потенціалом. У зв'язку з цим актуалізуються проблеми діагностики та розвитку дитячої обдарованості, яка є важливим ресурсом прогресивної перебудови суспільства. В умовах трансформації освітньої системи України якість освіти визначається, насамперед, тими можливостями й умовами, які заклади освіти надають учням, зокрема обдарованим, які відчують гостру потребу в підтримці та стимулюванні їх розвитку з боку системи освіти.

Слід зауважити, що пріоритетним напрямом державної освітньої політики є розвиток різних видів обдарованості: інтелектуальної, академічної, музичної, художньої, спортивної тощо. Однак, як правило, розвиток різних видів обдарованості здійснюється в різних закладах освіти: якщо в закладах загальної середньої освіти увага переважно приділяється розвитку інтелектуальної й академічної обдарованості, то діти та молодь з іншими видами обдарованості знаходять відповідну підтримку в закладах позашкільної освіти.

У контексті розвитку художньої обдарованості значний виховний потенціал мають заклади позашкільної освіти художньо-естетичного спрямування, де здійснюється гурткова робота з образотворчого мистецтва. Даний напрям забезпечує розвиток творчих здібностей, обдарувань та здобуття вихованцями (учнями і слухачами) практичних навичок, оволодіння знаннями у сфері вітчизняної та світової культури й мистецтва.

Організація гурткової роботи з образотворчого мистецтва в закладах позашкільної освіти ґрунтуються на використанні загальних і специфічних принципів виховання, а саме:

- добровільний характер участі. Учні можуть обирати профіль занять за інтересами. Педагоги за таких умов повинні ретельно продумувати зміст занять, використовувати організаційні форми виховної роботи чи нові, ще не відомі учням факти, форми та методи, які б посилювали їх інтерес;
- суспільна спрямованість діяльності учнів. Цей принцип вимагає, щоб зміст роботи гуртків відповідав загальносуспільним потребам, відображав досягнення сучасної науки, техніки, культури й мистецтва;
- розвиток ініціативи й самодіяльності учнів. У даному випадку необхідно враховувати бажання дітей, їх пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу;

- розвиток винахідливості, дитячої технічної, юнацької та художньої творчості. Під час занять перед вихованцями слід ставити завдання пошукового характеру, приділяти особливу увагу творчому підходу до справи тощо;

- зв'язок із навчальною роботою. Робота в цьому напрямі має бути логічним продовженням навчально-виховної роботи на уроках в школі;

- використання ігрових форм, цікавість, емоційність. Реалізація цього принципу передбачає використання пізнавальних та комп'ютерних ігор, демонстрування цікавих дослідів тощо (Лепілена, 2017).

Гурткова робота з образотворчого мистецтва в закладах позашкільної освіти передбачає використання як традиційних (репродуктивних) методів навчання (виконання вправ), так і інноваційних (проблемних). Методи проблемного навчання доцільно застосовувати для самостійної, пошукової роботи вихованців гуртків образотворчого мистецтва (вивчення будови, візерунків, кольору, характеру, природної форми тощо). Важливим у процесі навчання конкретних дисциплін у гуртках з образотворчого мистецтва є ознайомлення вихованців з історією становлення й розвитку мистецтва взагалі й образотворчого зокрема.

Специфіка образотворчого мистецтва обов'язково включає й естетичне виховання дітей. На заняттях гуртків образотворчого мистецтва здійснюється знайомство з творами художників, використаних із метою характерного виховання, розвитку художнього смаку обдарованої дитини та її художньо-творчих здібностей.

Отже, заклади позашкільної освіти мають потужний потенціал щодо організації гурткової роботи з образотворчого мистецтва, що спрямована на всебічний розвиток особистості обдарованого учня.

ЛІТЕРАТУРА

Лепілена, Л. (2017). *Образотворче мистецтво – один із засобів творчого розвитку керівника гуртка та вихованців.*

П. А. Василега

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

С. О. Литовченко

Сумська райдержадміністрація

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙ У ПРИРОДНИЧІЙ ОСВІТІ

Розглядаючи питання застосування методів проблемного навчання, як необхідної складової інновацій у природничій освіті, варто звернути увагу на поняття «інновація». У науковому педагогічному дискурсі зустрічається значний плюралізм у тлумаченні даного терміна. Інновація – це результат створення та впровадження нового оригінального інтелектуального продукту, що дозволяє якісно покращити як сам процес, так і становища суспільства в цілому, що в найширших перспективах веде до покращення рівня життя людей.

Система освіти є найбільш динамічною структурою суспільства. У реаліях сьогодення освіта повинна носити превентивний характер, що детерміновано запитом суспільства на висококваліфікованих спеціалістів, здатних вирішувати нестандартні задачі. Як показує історія, кількість таких «нестандартних задач» тільки збільшується. Нові зв'язки в системі «людина-природа» визначають появу нових проблем, що пов'язані з функціонуванням елементів даної системи (Цикин, Брижатая, 2014).

Саме тому особливої актуальності набувають питання модернізації системи освіти загалом та природничої освіти зокрема. Хибною буде думка, що така необхідність виникла тільки у ХХІ столітті, вона існувала завжди й обумовлювалася інтенсивністю взаємодії суспільства та біосфери. На даному розвитку суспільства дана проблема постає більш гостро, в майбутньому її актуальність тільки зростатиме.

Тому інновації, що відбуваються в природничій освіті, повинні враховувати попити сьогодення та завдання майбутнього. Якщо суспільство базується на цінностях гуманізму та засадах біоетики, то його ціль стабільний розвиток. Ціль визначає засоби, тому засобом реалізації даної мети в природничій освіті може бути шлях підвищення ефективності освітнього процесу. Одним із таких підходів є застосування проблемного навчання, що носить значний випереджувальний характер. Проблемне навчання – це різновид розвивального навчання, що є логічно завершеною системою, яка потребує певного арсеналу методів і прийомів для досягнення навчальної мети. Сутність проблемного навчання полягає у вирішенні протиріччя між знанням і незнанням учня. Вирішення даного протиріччя полягає в активній навчально-пошуковій діяльності учнів (Василега, 2016).

Ми вважаємо актуальним коротко охарактеризувати проблемне навчання в контексті його застосування в процесі реалізації навчального змісту природничої освіти.

Важливим питанням є вплив методів проблемного навчання на мотивацію учнів до навчання. У загально-психологічному контексті мотивація є сукупністю диференційованих психологічних факторів, які детермінують поведінку та діяльність особистості.

Мотиви навчальної діяльності – це всі фактори, які обумовлюють прояви навчальної діяльності. Згідно з Л. І. Божович, у якості мотивів можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, відчуття й переживання – тобто все те, в чому знаходить відображення потреба (Нестерова, 2006).

Мотиви можуть бути:

Зовнішні – покарання й винагорода, погроза й вимога, матеріальні предмети, тиск групи, очікування майбутніх благ. Вони зовнішні безпосередньо до мети навчання. Знання й уміння в даному випадку є засобом для досягнення інших цілей.

Внутрішні – цікавість до своїх знань, стійкий інтерес, жага підвищити культурний або професійний рівень, потреба в активній новій

інформації. Тобто всі мотиви, які пробуджують цікавість до навчання як до цілі (Генкал, 2013).

Виконання учнем завдань проблемного характеру вимагає від учнів значної вольової діяльності, що, у свою чергу, базується на формуванні внутрішнього мотиву до навчання.

Також до психологічних факторів, які впливають на ефективність освітнього процесу, ми відносимо:

1. Індивідуальні психологічні особливості: темперамент, тип ВНД, характер, ціннісні орієнтації особистості тощо.

2. Вікові психологічні особливості: провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку, рівень розвитку свідомості та самосвідомості, вікові кризи.

3. Групові: психологічний клімат, структура міжособистісних відносин, рівень організації колективу.

4. Психологічна характеристика методів навчання (Василега, 2015).

Методи проблемного навчання в освітньому процесі виконують низку функцій безпосередньо пов'язаних із розвитком пізнавальних процесів і розумових операцій:

1. Забезпечують засвоєння учнями спеціальної системи знань (залежить від навчального змісту), алгоритмів і способів розумової та практичної діяльності.

2. Забезпечують розвиток пізнавальної діяльності та творчих здібностей учнів. Пізнавальна діяльність у даному контексті є активною взаємодією між дослідником (учнем) та досліджуваним об'єктом, який відображається у вигляді моделі доступної для розумових операцій.

3. Виховання навичок творчого застосування знань і вмінь у процесі вирішення навчальних завдань. Фундаментальним проявом рівня знань є їх практичне використання.

4. Формування й накопичення досвіду творчої діяльності. Особистісний досвід учня має вагоме значення, оскільки глибоко закарбовується в пам'яті.

Найбільший потенціал для реалізації проблемного навчання представлені в старших класах, які припадають на період старшого підліткового віку й ранньої юності. Провідною діяльністю може залишатися спілкування з однолітками й навчання, як це було в молодшому шкільному віці. В даних вікових періодах можна застосовувати всі форми реалізації проблемного навчання, в учнів формується проблемне бачення предмету, яке, у свою чергу, є переходом від кількісних репродуктивних видів діяльності до якісних творчих. Таким чином, проблемне навчання реалізує як природні здібності дитини, так і потреби суспільства в активній цілеспрямованій особистості.

Можемо зробити такий висновок, проблемне навчання є необхідним атрибутом інновацій у природничій освіті, це обумовлено його специфічною психолого-педагогічною характеристикою та тенденціями розвитку сучасного інформаційного суспільства. Даний аналіз вказує на

актуальність методичного дослідження формоутворюючого потенціалу проблемного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Василега, П. А. (2015). Психолого-педагогічні аспекти реалізації проблемного навчання. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*, сс. 150 – 153.
- Василега, П. А. (2016). Значення та особливості організації процесу проблематизації навчального змісту профільної біологічної освіти. *Virtus: Scientific Journal*, 7, 79–83.
- Генкал, С. Е. (2013). *Методичні засади продуктивного навчання біології учнів профільних класів*. Суми: «Мрія».
- Нестерова, О. В. (2006). *Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах*. М.: Айрис-прес.
- Цикин, В. А. Брижатая, И. А. (2014). *Философский дискурс современного инновационного образования*. Сумы: ИПП «Мрія-1».

H. R. Voronina

Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

The search for new methods and means of preparing young generation for further personal and professional communication in the context of globalization is the preliminary area of modern education. Problems of up-to-date preparation of youth for adult life are constantly in the center of the educators' attention. In this framework the international experience brings considerable theoretical and practical interest, since introduction of advanced technologies into Ukrainian realities will raise this process onto a higher level.

The purpose of the study is to highlight the current trends in the development of soft skills and competencies for intercultural communication based on the latest trends introduced in foreign resources.

Today scholars and educators (Lanucha, 2016; Noonan, & Erickson, 2018; Thompson, 2016) pay particular attention to the process of acquiring soft skills which they define as a set of skills, knowledge and personal qualities that allow building a career in the multicultural society successfully. The most common terms used for summarizing skills and competencies that are important for future employment are employability skills, skills for work or job competencies. These skills are divided into professional (vocational/hard skills) and skills that are important in the workplace regardless the field of activity (transferable/soft/career management skills). Employability skills are qualities combined in the individual not as a permanent characteristic but are necessary to acquire, develop and improve.

According to the latest works scholars suggest dividing soft skills into three groups: intrapersonal, interpersonal and cognitive (Noonan, & Erickson, 2018, p. 18). This list contains 26 skills and competences necessary for successful living and working internationally in the 21st century. The first group consists of intrinsic personal skills that allow you to focus more on the subject and gain a deeper

understanding of the subjects, gain better grades, and build your career successfully. The next group includes interpersonal competencies that help build relationships successfully in multicultural society and become more involved in social life, avoid conflicts, and even prevent drug addiction. The third group includes cognitive skills that make it easier to handle information flows, more effectively absorb new knowledge and apply it in a broader context, make decisions in complicated situations, and easily adapt to changes at work. According to the authors' research, each of the skills has its unique influence on the individual, but only in a balanced complex they have a positive effect on the individual behavior and success (Noonan, & Erickson, 2018).

It is worth reminding the proposed list of 10 key soft skills and competencies of a successful specialist in 2020, presented at the World Economic Forum in Davos, Switzerland in 2016: complex problem solving, critical and creative thinking, people management, teamwork, emotional intelligence, decision making, service orientation, collaboration and mind flexibility (Thompson, 2016).

It is necessary to develop soft skills important for further employment from school and university years. For instance, students may be offered this opportunity both in terms of educational and extra-curricular activities. For improving communication skills students present their science projects and attend discussion clubs after classes. Problem-solving skills are formed in the process of developing certain details within the design and technology discipline and within the school's expert panel on poster evaluation. They may also be proposed to develop their initiative while studying individual topics for project work or assigning certain responsibilities during training. Independent scheduling for preparation and tight project deadlines contributes to the development of time management skills. Organizational skills are formed by involving students in the organization of various events, and teamwork is realized by participating in group projects.

One of the priority areas for extracurricular activities is sports activities, through which they develop the ability to communicate, work as a team, take responsibility for their actions and plans. Participation in publishing or editing projects is also a very popular form of extracurricular activity that promotes development of communication skills, research, technical and analytical skills, the ability to plan and organize their activities, work as a team. Modern technologies may be used for testing personal soft skills that allows better understanding individual's strengths, personality type, interests, and motivation. The test participant performs certain blocks of proposed tasks and receives the results by e-mail. If further clarification is necessary, one can visit the test center specialist.

The personality formation for the future in the multicultural society should be planned and implemented step by step at each educational stage and current requirements oblige education institutions to take responsibility for the high-quality training of global specialists. Efficient work in the international team requires far more than just speaking the same language. Challenges of the intercultural communication within the team affects the overall productivity (Lanucha, 2016).

Thus, a concise analysis of the current trends of soft skills development suggests providing particular conditions for practical training and high-level employment, new educational communities are being developed at the national level under national educational standards. Therefore, integration of the best educational achievements helps the younger generation find their own path in the international world of work. Further study of this issue will help identify the most effective technologies for the development of soft skills important in intercultural communication and be further introduced into the Ukrainian educational environment.

REFERENCES

- Lanucha, K. (2016). *Intercultural competence is more than a 'nice' skill to have*. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/intercultural-competence-more-than-nice-skill-have-katarzyna-lanucha>
- Noonan, P., & Erickson, A. (2018). *The Skills that Matter*. London: Sage.
- Thompson, C. (2016). *The top 10 skills that will be in demand by all employers by 2020*. Retrieved from <https://www.businessinsider.com/wef-report-skills-workers-need-2016-1>

О. І. Гаврило

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦТВА Й ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В РОБОТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Завдання екологічного виховання нових поколінь є надзвичайно актуальними у наш час: з одного боку, є загально визнаною актуальність зміни свідомості людей у ставленні до природи, з іншого – в українців переважає прагматичний підхід до природокористування. Отже, природа має цінність лише як джерело ресурсів для звичайних людей. Це породжує та поглиблює проблеми, що існують у екологічній ситуації в Україні. В. Захлебний визначає аксіологічний компонент як необхідну складову екологічної культури особистості, а ціннісне ставлення до природних об'єктів у дітей дошкільного віку починається з їх естетичного сприймання. Відомо, що саме в дошкільному віці розвивається наочно-образне мислення, тобто, дитина сприймає цілісний образ живої істоти, і керується у своїх діях власними емоціями «подобається – не подобається». Однак на ставлення дитини часто впливають авторитетні для неї дорослі, адже діти можуть «заражатися» емоціями, у тому числі захватом від краси навколишнього світу й кожної істоти. Низка українських педагогів (З. Плохій, Н. Лисенко, Т. Грановська, Л. Курняк та ін.) також доводять безпосередній зв'язок між сформованістю екологічної та естетичної культури всього суспільства, і дитини, зокрема.

Ураховуючи надзвичайну емоційність дітей дошкільного віку, їх імпульсивність і незавершену сформованість словесно-логічного мислення, в процесі екологічного виховання необхідно насамперед акцентувати увагу на створенні привабливого образу кожного явища чи об'єкта природи в уяві

дитини. Саме тому проблеми формування естетичного ставлення дошкільників до природи є актуальними в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Отже, виникає необхідність тісного поєднання екологічного та естетичного виховання дітей. Природа завжди була головним натхненником мистецтва. У той самий час, тривале та вдумливе спілкування з літературою й мистецтвом розширює можливості розвитку не тільки естетичних почуттів, потреб, відносин, художнього смаку – тих сторін особистості дошкільника, що «виліплюються» передусім з образно-емоційного змісту мистецтва, але й формується стрижень особистості, світогляд, особисті й суспільні уявлення, складається моральний і естетичний ідеал.

Виходячи з гіпотези про необхідність поєднання екологічного виховання з естетичним, ми спиралися на методичні рекомендації провідних фахівців дошкільної освіти, які радять ознайомлення дитини з будь-яким об'єктом природи починати з його естетичного сприйняття. Проаналізувавши дослідження педагогів, естетичне виховання дошкільників ми трактуємо як формування в дитини естетичного сприймання, відчуття, розуміння прекрасного в навколишньому світі, природі й мистецтві; виховання бажання брати участь у перетворенні навколишнього світу за законами краси; залучення дітей до музичної, музично-театралізованої, художньої діяльності; сприяння розвитку творчої особистості. Очевидно, що всі названі пункти можна так само віднести й до процесу формування екологічної культури.

Однак, наше дослідження показало насамперед проблему недостатньої готовності самих педагогів до формування вміння дітей бачити красу в природному довкіллі. Нами було проведено тестування й анкетування вихователів сумських закладів дошкільної освіти. Оцінка стану організації естетичного виховання та професійної компетентності педагогів здійснювалася за такими критеріями:

- ступінь готовності вихователів до формування культурної особистості старшого дошкільника в процесі естетичного виховання (усвідомлення цілей і завдань естетичного виховання дітей; уміння виявляти естетико-виховний потенціал природи);

- уміння забезпечувати асоціативно-образну обробку інформації; використовувати інтеграцію природи й мистецтва в освітній роботі; виховувати естетичні почуття до природи й мистецтва, естетичну оцінку об'єктів і явищ природного довкілля та мистецтва, естетичні мотиви практичної діяльності);

- спрямованість на коригування ціннісної сфери дитини естетичними засобами (урізноманітнення спектру естетичних уподобань і смаків дітей; поглиблення естетичного сприйняття дітьми природи й мистецтва; вмотивувати практичну діяльність дітей із позиції краси);

- забезпечення творчої самореалізації дитини в природоохоронній діяльності (вміння організовувати екологічну діяльність дітей; створювати естетико-виховні ситуації в практичній діяльності в природі; налаштовувати дітей на розширення меж використання набутого досвіду);

- співпраця з батьками в процесі екологічного виховання;
- використання засобів природи в процесі естетичного виховання та творів мистецтва – в екологічному вихованні.

Результати опитування свідчать про те, що в закладах дошкільної освіти більшістю педагогів природа не трактується як засіб естетичного виховання дошкільників. Чітке усвідомлення цілей інтеграції естетичного й екологічного виховання вихователями, так само як і вміння визначати естетико-виховний потенціал природи та використовувати його на заняттях і прогулянках із дітьми знаходиться на середньому й низькому рівнях. Залишається гострою проблема методичного та матеріально-технічного забезпечення використання творів мистецтва як засобів формування естетично-ціннісного ставлення до природи в дітей (недостатній асортимент тематичних наборів репродукцій творів живопису, зокрема пейзажів і натюрмортів, відсутність підібраних за тематикою природи записів класичної музики тощо).

С. Е. Генкал, В. О. Бахтін
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ МОТИВІВ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Відповідно до Закону України «Про освіту» від 28.09.2017 (Редакція станом на 16.01.2020) метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору й самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Для збереження конкурентоздатності однією з найважливіших компетентностей є здатність до безперервного навчання (Закон України «Про освіту»).

На сучасному етапі становлення людства, який характеризується глобалізацією всіх сфер життя, формування самостійної, відповідальної особистості, здатної опановувати інформацію та перетворювати її на знання – пріоритетне завдання шкільної освіти.

Аналіз літературних джерел та досвіду шкільної практики дає підстави стверджувати, що важливою умовою ефективності освітнього процесу є формування мотивації навчання (Закон України «Про освіту»).

Пізнавальні мотиви орієнтують школярів на опанування нових знань. Проблема пізнавальних мотивів є одночасно актуальною та не повною мірою розв'язаною. Це пов'язано з тим, що в сучасній педагогіці не існує єдиного визначення категорії «мотив». Проблема пізнавальних мотивів розглядалась у роботах С. Л. Рубінштейна, А. К. Марковой, Р. С. Немова,

Л. М. Фрідмана, О. М. Леонтьєва та інших. Кожен з авторів пропонує власний підхід, що пояснює природу мотиву. Серед українських науковців проблему пізнавальних мотивів розглядали С. У. Гончаренко, Т. Ф. Алексєєнко, О. В. Литовченко та інші.

Слід розрізняти поняття «мотив» та «мотивація». Навчальна діяльність – це полімотивована діяльність.

С. У. Гончаренко визначав мотив як спонукальну причину дій і вчинків людини (Гончаренко, 1997). На думку автора, основою мотивів є різноманітні потреби, які людина усвідомлює та переживає, внаслідок чого виникають певні спонуки до дій. С. У. Гончаренко вважав, що виховання й закріплення правильних мотивів є головним завданням педагога. Мотивація – система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки (Гончаренко, 1997).

А. К. Маркова розділяла пізнавальні мотиви на дві великі групи: пізнавальні мотиви, що пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання, та соціальні мотиви, пов'язані з різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми (Маркова, 1983).

Пізнавальні мотиви діляться на три підгрупи – широкі пізнавальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви та мотиви самоосвіти. Перші пов'язані з бажанням учнів отримувати нові знання й можуть визначатися за рівнями. Рівні характеризуються глибиною інтересів до знань. Це може бути інтерес до нових цікавих фактів, явищ або інтерес до істотних властивостей об'єктів дослідження, до перших дедуктивних висновків, або інтерес до закономірностей у навчальному матеріалі, до теоретичних принципів, ключових ідей та інші. Навчально-пізнавальні мотиви пов'язані з бажанням учнів до засвоєння способів отримання знань: інтереси до прийомів самостійного здобуття знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної діяльності. Мотиви самоосвіти пов'язані зі спрямованістю учнів на самостійне вдосконалення способів отримання знань. Ці мотиви можуть забезпечити мотивацію досягнення, яка полягає в прагненні до успіху (Маркова, 1983).

Пізнавальні мотиви – це спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності, спонукування до активного й самостійного оволодіння знаннями, вміннями й навичками (Яременко, 2014).

На думку А. П. Ільїна мотивація навчальної діяльності являє собою систему цілей, потреб і мотивів, що спонукають учня бути активним у навчальній діяльності (Ільїн, 2002). У своїх роботах Н. Ц. Бадмаєва навела більш широку класифікацію, позначивши сім видів мотивів, різних за змістом, які спонукають молодих людей учитися: комунікативні, уникнення невдачі, престижу, професійні, творчої самореалізації, навчально-пізнавальні, соціальні (Бадмаєва, 2004).

Ієрархія мотивів навчальної праці визначається поєднанням і ступенем прояву потреб школяра. Найбільш важливі моменти становлення мотиваційної сфери пов'язані зі зміною типів провідної діяльності. Формування позитивної

стійкої мотивації навчання є з одного боку, передумова, а з іншого – один із результатів управління навчальною діяльністю учнів у сенситивні моменти їх розвитку: під час переходу з молодшого шкільного віку в підлітковий вік і з підліткового – в юнацький вік.

У процесі навчання в учнів профільних класів домінують професійні мотиви й мотив самореалізації.

Мотиви вибору професії представлено в роботах Е. С. Чугунової. Дослідницею було виділено три типи мотивації вибору професії: домінантний, ситуативний та конформний типи. Домінантний тип розуміє під собою стійкий інтерес до професії. Ситуативний тип формується під впливом життєвих обставин, які не зовсім узгоджуються з інтересами особистості до професії. Конформний тип формується під впливом найближчого оточення (Чугунова, 1985).

Під час освітнього процесу учень обов'язково буде зустрічати труднощі, що можуть негативно вплинути на подальше бажання вивчати біологію, тому важливим завданням педагога є формування позитивної мотивації.

Фактори, що визначають особливості динаміки формування пізнавальних мотивів, – це зміст навчальної діяльності учнів профільних класів, провідний тип діяльності, педагогічні технології, які використовуються в процесі навчання, особистість учителя й характер міжособистісних відносин у класі.

Дослідження показало, що здатність учнів до саморозвитку, урахування потреб у самореалізації та спрямованість на подальшу самоосвіту, можуть бути сформовані в результаті педагогічного управління розвитком мотиваційної сфери учнів профільних класів на уроках біології.

Формування пізнавальних мотивів учнів профільних класів можливо здійснити такими шляхами:

1) застосування активних методів навчання: евристичного, дослідницького, методу «мозкового штурму», методу «конкретних ситуацій», проблемного викладу тощо. Таке співвідношення методів забезпечує глибше розуміння й засвоєння навчального матеріалу, розкриття його зв'язків і закономірностей, формування міцної системи знань, умінь, навичок;

2) використання проблемного навчання;

3) використання різноманітних прийомів активного сприйняття навчальної інформації (прийом новизни, семантизації, повідомлення парадоксального факту, попередні спостереження, аналіз життєвих ситуацій тощо);

4) раціональне співвідношення викладу навчального матеріалу вчителем і різноманітних видів самостійних дослідницьких завдань, відповідно до пізнавальних інтересів учнів;

5) урахування специфіку шкільного предмету «біологія», необхідним засобом, що забезпечує комплексну теоретичну підготовку учня, є опанування учнями практичними вміннями й навичками.

Структура предмету забезпечує готовність учнів до проведення дослідів і вивільняє певну частину часу на уроці для набуття практичних навичок.

Пізнавальні мотиви учнів профільних класів виступають як умова задоволення їх пізнаваних потреб, інтересів, самовираження та самореалізації, стимулюють розвиток самостійності, ініціативності, відповідальності, творчий підхід до оволодіння змістом освіти.

Формування пізнавальних мотивів є більш ефективним, якщо: вчитель організує різноманітну творчу діяльність; знання засвоюються на продуктивному рівні з поступовим залученням елементів дедуктивних міркувань; максимально використовується дослідницький принцип; реалізуються внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки в процесі навчання. Усе це буде позитивно впливати на реалізацію потреб і мотивів учнів, розвиток їх інтелекту, цілісне та світоглядне сприйняття навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Маркова, А. К. (1983). *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. М.: Просвещение.

Ильин, Е. П. (2002). *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер.

Чугунова, Э. С. (1985). Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности. *Психологический журнал*, 4, 45-48.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь.

Яременко, Л. (2014). Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*, 3, 69-74.

Бадмаева, Н. Ц. (2004). *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*. Улан-Удэ: Издательство ВСГУ.

С. Е. Генкал, А. О. Бугрим
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СИТУАЦІЯ УСПІХУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

У законі України «Про освіту» та законі «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначається про необхідність створення сприятливих умов для навчальної діяльності учнів, які б допомагали їм самореалізуватися, формували потребу в здобутті наукових знань і забезпечували різнобічний розвиток учня як цілісної особистості, його здібностей, обдарувань. Науковий інтерес до проблеми створення ситуації успіху в навчальній діяльності пояснюється зростаючою потребою суспільства та держави в освічених і компетентних громадянах. Чим гостріша потреба суспільства в підвищенні рівня знань учнів, тим актуальніша необхідність у вивченні сутності ситуації успіху й педагогічних основ її створення. Більш пильна увага до проблеми створення ситуації успіху показує, що досягнення високих навчальних результатів і підвищення компетентності учнів є одним із

пріоритетних завдань освіти. Проблема створення ситуації успіху є багатогранною, у ній урахується та забезпечується очевидна можливість самореалізації особистості.

Аналіз педагогічної літератури показав, що окремі аспекти ситуації успіху були відображені в роботах А. С. Макаренка (взаємозв'язок успіху й майстерності педагога), К. Д. Ушинського (про почуття успіху), В. Ф. Шаталова (фактори успіху). На сучасному етапі розвитку педагогічної науки ситуація успіху розглядається з позицій набуття та збереження почуття власної гідності (С. Л. Соловейчик, В. Ф. Шаталов) та особистісно орієнтованого підходу до кожного учня в молодшому шкільному віці (Ш. Амонашвілі), в спілкуванні з учнями в навчальній діяльності (Е. Н. Ільїн). Технологія створення різних педагогічних ситуацій успіху розглянута А. С. Белкіним, В. Ю. Пітюковим, М. М. Поташником, С. А. Смирновим, Т. І. Шамовою, Н. Є. Щурковою та ін.

Однак, останнім часом у значної частини школярів спостерігається зниження інтересу до навчальної діяльності. У зв'язку з цим вітчизняні дослідники відзначають своєрідне уповільнення пізнавальних функцій школярів 12-13 років. Уже до восьмого класу рівень мотивації низький (10-12 %), проявляється негативне ставлення до навчання, утворюється «мотиваційна яма». Серед причин такого стану справ у шкільній практиці педагоги та психологи називають не тільки корінну перебудову інтересів і мотивів підлітків, зміну характеру особистісних відносин та порушення сфер спілкування в учнівському колективі, але й слабку орієнтацію освітнього процесу на особистісну самореалізацію учнів і дедалі зростаючу вагу навчальних навантажень. Тому доцільно в цей віковий період дещо полегшити підлітку освітній процес, створюючи сприятливу ситуацію, яка б забезпечила позитивну мотивацію навчання, активізувала рушійні сили розвитку й реалізації потенційних можливостей учнів.

Науковці вважають, що гуманізація шкільної освіти передбачає формування умов для розвитку й розкриття здібностей школярів, їх позитивну самореалізацію. Головною метою діяльності вчителя є створення ситуації успіху для розвитку особистості школяра, надання можливості кожному учню відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення власних здібностей, віри у власні сили. В основу цього підходу закладено знання й розуміння учня, віра, любов і повага до нього, бережливе, чуйне ставлення до психічного, фізичного та духовного розвитку, підтримка почуття власної гідності.

Урок біології покликаний пробуджувати живі думки, почуття, розум, спонукати до творчості, роздумів, викликати жагу до знань, екологічного способу життя, формувати компетенції, яких потребує життя. Розвиток творчої особистості, формування життєвих і соціальних компетенцій передбачає здійснення вчителем оптимального вибору методів і форм навчання, що спрямовані на формування самостійності та впливають на стосунки, що створюються в процесі навчання між учнем і вчителем.

Н. Холодна стверджує, що відчуття успіху в навчальній діяльності є ключовим фактором розвитку інтересу до школи та навчальних занять, однак досягнення успіху може бути ускладнене такими обставинами, як недостатність наявних знань, психологічні та вікові особливості розвитку, фізичний стан, низька здатність до саморегуляції. Тому створення ситуації успіху для кожного учня – це індивідуальний процес, заснований на знаннях педагога про особливості кожної особистості. Таким чином, створення ситуації успіху стає для педагога способом організації суб'єктивного переживання задоволення від процесу та результату самостійно виконаної діяльності (Холодна, 2004, с. 21).

Успіх, із психологічної точки зору, – це відчуття стану задоволення, радості від того, що результати, яких прагнув індивід у своїй діяльності, або співпадають із його очікуваннями, сподіваннями, або перевершують їх. На основі цього стану формуються більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самоповаги й самооцінки (Белкин, 1997, с. 28).

За твердженням О. М. Пехоти, ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища (Пехота, Кіктенко, Любарська та ін., с. 198).

Із педагогічного погляду: ситуація успіху – це організоване, цілеспрямоване поєднання умов, за яких створюється спроможність досягти вагомих результатів діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Успіх може бути результатом продуманої тактики вчителя та полягає в тому, щоб створити своєму вихованцю ситуацію успіху. Вчитель має дбати про створення ситуації успіху, уміти впливати на учня, розуміти його внутрішній світ, поважати учня, володіти психологічною компетенцією, емоційною культурою.

Створення ситуації успіху сприяє підвищенню активності школярів на уроках біології, що робить навчання особистісно орієнтованим, виникає інтерес до предмету, розвиваються вміння аргументувати власну думку, аналізувати, висловлюватися зв'язно й логічно. Учні навчаються можливості використання різноманітної довідкової літератури, формують у собі впевненість під час захисту проєктів, виступів.

В. Ф. Калошин у своїх працях наводить основні принципи, дотримання яких створює умови для забезпечення системної ефективності застосування педагогіки успіху: принцип співробітництва, особистісний підхід, принцип позитивного виховного впливу, поєднання ситуацій успіху та неуспіху (Калошин, с. 23).

О. В. Рибак відзначає, що ситуація успіху створюється вчителем за допомогою ланцюжка таких послідовних дій:

- настанова на діяльність (емоційне налаштування школяра до розв'язання навчального завдання);
- забезпечення діяльності (формування умов для вдалого розв'язання);
- порівняння отриманого результату з передбачуваним (усвідомлене ставлення до результату своєї праці) (Рибак).

Використання вчителями різних педагогічних прийомів, спрямованих на те, щоб учні повірили у свої сили, приводить учня до твердого переконання, що можливо досягти успіху. Учитель повинен пам'ятати про необхідність продуманого вибору педагогічних прийомів залежно від індивідуальних особливостей школярів. Як показує практика, систематичне застосування прийомів створення ситуації успіху дозволяє значно знизити рівень тривожності, підвищити внутрішні мотиви, навчити діяти не боячись помилок, тому що школярі твердо засвоюють, що не помиляється лише той, хто нічого не робить.

Т. Війчук доводить, що в школярів мотивація до вивчення біології під цілеспрямованим впливом ситуації успіху, формується в кілька етапів:

1) пізнавально-оцінний: за допомогою успішного отримання знань учні оцінюють свої можливості та здібності до біології;

2) конструктивно-формуєчий: під впливом ситуації успіху відбувається засвоєння навчального матеріалу, розвивається інтерес до біології як науки;

3) перспективно-узагальнюючий: відбувається перенесення отриманих знань у повсякденне життя, в результаті учень планує пов'язати свою майбутню професію з біологією (Війчук, Роман, 2012, с. 91).

Досягнутий результат необхідно підтримувати за допомогою продовження практики зі створення ситуації успіху на уроках біології з урахуванням мінливих вікових особливостей учнів.

О. В. Рибак висловлює думку, що розвиток позитивної мотивації навчання є однією з умов формування цілісної, всесторонньо розвиненої особистості, а сучасна освіта орієнтована саме на розвиток успішної особистості учнів. Програмування учнів на досягнення успіху в навчальній діяльності з використанням прийому «ситуація успіху», сприяє розвитку їхніх потенційних можливостей і бажання отримувати новий досвід у процесі навчання та формує позитивну мотивацію навчання (Рибак).

Задля формування мотивації до вивчення біології шляхом створення ситуації успіху та підвищенні інтересу учнів до навчання, активно залучаються особистісно орієнтовані методи й форми навчання: проблемні, евристичні методи навчання, дослідні уроки, ділові ігри, самостійні творчі роботи, проекти, інтерактивні методи навчання, комп'ютерні технології. В особистісно орієнтованому навчанні активно використовуються елементи рефлексії та самооцінки, за якого досягнення кожного школяра порівнюються з ним самим: особистість учора, особистість сьогодні, особистість завтра. У результаті чого в учнів з'явиться можливість проявити в навчанні розумову самостійність, через активну пошукову діяльність, проблемну ситуацію, зіткнення з труднощами.

Однак, варто зазначити що, незважаючи на значущість мотиваційних чинників в основі процесу формування мотивації до вивчення біології через створення ситуації успіху важливе місце займає особистість педагога, його ерудиція, життєва позиція, професіоналізм. Повага вчителя до учнів, сприяє зміцненню почуття власної гідності, прояву доброзичливості під час

вирішення колективних завдань. Учитель сам являє собою зразок внутрішньо вмотивованої діяльності, і тільки такий учитель, який користується авторитетом у школярів, зможе створити для них ситуацію успіху.

Таким чином, за умови створення для учнів ситуації успіху на уроках біології в учнів буде розвиватися стійка пізнавальна мотивація. Інтерес до біології, захоплення нею може значно впливати на якість засвоєння. На базі цього стану формуються також більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги. Якщо вчителю вдалося викликати в учнів інтерес до біології, підштовхнути до досягнення успіху, то половина справи вже зроблена. Коли учень відчуває радість (успіх) від засвоєного матеріалу, він починає вірити у власні сили та згодом дедалі краще опановує навіть більш складний матеріал із даного предмету. Якщо вчитель може подати новий матеріал, зрозуміло, підкріплює його словесними прикладами, ілюстраціями, то він стає доступним для розуміння та викликає інтерес до предмета. Отже, щоб відбувся успіх учитель повинен створити між очікуванням оточуючих, особистості та результатами їх діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Белкин, А. С. (1997). *Ситуация успеха: книга для учителя*. Екатеринбург: УГЛУ.
- Війчук, Т., Роман, Л. (2012). Шляхи формування навчальної мотивації учнів на уроках математики. *Молодь і ринок*, 11 (94), 90–93.
- Калошин, В. Ф. *Педагогіка успіху: стратегія радісного навчання*. Режим доступу: <http://osnova.com.ua/UserFiles/files/Калошин.pdf>.
- Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. (2004). *Освітні технології*. Миколаїв: «А.С.К.».
- Рибак, О. В. *Створення ситуації успіху на уроці математики як один з елементів технології повного засвоєння знань*. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/phis/21nov2017/145.pdf>.
- Холодна, Н. (2004). Викликати у школярів бажання вчитися – це реально! *Завуч*, 8, 20-22.

С. Е. Генкал, Д. Ю. Змієвська
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розвиток освіти на сьогоднішній день характеризується модернізацією навчання, його перетвореннями з метою підвищення ефективності на основі застосування інноваційних технологій. Основне завдання викладачів і науковців знайти сучасний підхід до освітнього процесу, створювати та впроваджувати нові методи й технології навчання. Процес навчання в закладах загальної середньої освіти має ґрунтуватися не тільки на репродуктивних традиціях, – це повинна бути й мислетворча, активна пізнавальна діяльність на заняттях і зацікавленість навчальним матеріалом.

Однією з інноваційних методик навчання є впровадження ігрових технологій, що дають можливість підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу, активізують пізнавальний інтерес учнів, формують практичні вміння й навички. Ігрові технології навчання дозволяють розкрити творчий

потенціал учнів, розвивають наполегливість у освоєнні дисципліни, формують навички роботи в колективі.

Актуальність гри в навчальному пізнанні нині підвищується. Завданням освіти стає розвиток в учнів інтересу до самостійного відбору інформації та її активного використання. Цього можна досягти, застосовуючи дидактичні ігри, що дають можливість на практиці проявити власні здібності, демонструвати знання й уміння. Використання в навчальному пізнанні ігрових технологій стимулює розвиток усіх сфер учня – емоційно-вольової, мотиваційної, комунікативної, інтелектуальної. Ігрові технології навчання є сучасним та ефективним шляхом вирішення даної проблеми, що активно використовуються у сфері освіти України та інших держав.

У психолого-педагогічній науці немає виразної визначеності щодо трактування сутності гри, що використовується в освітньому процесі. Для позначення цього виду навчальної діяльності школярів науковці використовують низку понять («навчальна ділова гра», «ділова гра», «рольова гра», «навчальна гра», «навчальна рольова гра», «дидактична гра»).

Зокрема, під ігровою технологією Л. Байкова розуміє «визначену послідовність операцій, дій, спрямованих на досягнення навчально-виховних цілей» (Байкова, Гребенкіна, 1994, с. 16). Крім того, автор виділяє такі функції ігрової технології:

- а) навчальну – розвиток загальнонавчальних умінь і навичок;
- б) розвивальну – розвиток різних психічних функцій;
- в) виховну – розвиток якостей особистості, загальної культури.

В. Кукушин стверджує, що ігрові технології – це велика група методів і прийомів у формі різних педагогічних ігор (Кукушин, Болдырева, Варакина, 2005, с. 42).

Г. Топчій визначає ігрові технології як сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, що гарантують отримання позитивного результату – професійного саморозвитку майбутнього вчителя (Топчій, 2011, с. 4).

Використання в освітньому процесі системи завдань, що об'єднують у собі імітацію, гру та проблемні ситуації, дозволяє надати заняттям пошуковий характер, спонукає учнів до самостійної пізнавальної діяльності. Створення ігрових ситуацій у освітньому процесі, активний пошук шляхів і засобів їх рішення забезпечує накопичення соціального досвіду, розвитку учня як особистості та суб'єкту діяльності, а саме розвиток: інтелекту, емоційної сфери, стійкості до стресів, упевненості в собі та прийняття себе, позитивного ставлення до світу, самостійності.

Плануючи гру на уроках біології, вчитель повинен ясно усвідомлювати, які знання в учнів він буде закріплювати за допомогою цієї гри, які розвивати вміння й навички. Друга важлива умова – доступність гри для учнів даного віку, відповідність їх потребам та інтересам. Важке завдання вбиває інтерес до гри, дуже легке сприймається як розвага та не приносить бажаного результату. Гра повинна бути посильною, але в той самий час мати деякі труднощі, що потребують напруження уваги, пам'яті тощо.

Навчальній грі притаманна структура, що відрізняє її від інших видів діяльності. Це єдина система впливів, цілеспрямована на формування в школяра потреби в знаннях, формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь, активного інтересу. Ключовими елементами навчальної гри, що надають їй форму навчання та гри одночасно, є навчальні та ігрові завдання, обладнання гри, ігрові дії, ігровий задум, правила, результат гри. Метою гри є забезпечення переходу від пізнавальної мотивації до необхідності в знаннях та їх практичному застосуванні в нових обставинах.

Загальноприйнятим вважається поділ ігрових технологій за таким принципом:

1) цільовими орієнтаціями: дидактичні, виховні, розвивальні та ті, що соціалізують учнів;

2) характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні;

3) ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації (Кукушин, Болдырева, Вараксина, 2005, с. 76).

Під час навчання біології вчителю найдоцільніше використовувати такі види ігрових технологій: ігри-вправи (ребуси, вікторини); ігри-мандрівки (сюжетні розповіді, уявні подорожі); ігри-змагання між учнівськими командами тощо. Ефективними на практичних заняттях із біології будуть такі дидактичні ігри, як «Розкидання думок», «Обери питання», «Займи позицію» «Мозковий штурм», «Незавершеність», «Лінгвістична казка», «Коректор», «Перекладач», різноманітні симуляційні та імітаційні ігри (спрощене судове слухання, телевізійне ток-шоу, «Континуум», дебати). Такі ігрові елементи на занятті не лише поживляють освітній процес, а розвивають пам'ять, логічне мислення та творчу ініціативу школярів (Вдович, 2015, с. 19).

Ігрова технологія, на відміну від навчання готовим рішенням, базується на груповому (колективному) вирішенні системи навчальних проблем. Саме в процесі їх обговорення вчитель та учень органічно, функціонально включаються в навчальну діяльність, і навчання стає особистісно значущим і розвивальним.

Можливості ігрових інтерактивних технологій досить вагомі, зокрема:

– вони дозволяють поєднати великий обсяг проблемних завдань, глибину та багатоаспектність їх вирішення;

– відповідають логіці діяльності, включаючи момент взаємодії, готують учнів до спілкування;

– допомагають залученню більшого числа учасників взаємодії до процесу навчання, збуджують їх до активності;

– формують ціннісні орієнтації професійної діяльності, корегують самооцінку.

Основні відмінності ігрового навчання від інших технологій: добре знайома, улюблена та звична форма діяльності для людини будь-якого віку;

дійовий засіб активізації пізнання. У грі вільніше долаються перешкоди, труднощі, психологічні бар'єри; мотиваційна за своєю природою (по відношенню до пізнавальної діяльності вона вимагає від школярів уяви, ініціативності, творчого підходу, цілеспрямованості); дозволяє вирішувати питання передачі вмінь, знань, навичок; багатofункціональна, переважно колективна, групова форма роботи, в основі якої знаходиться змагання має кінцевий результат. У якості супротивника може бути як сам школяр (переконання себе, покращення власного результату), так і однокласник. У грі учасник повинен одержати винагороду, приз: матеріальний, моральний (широке оголошення результату, грамота, заохочення), психологічний (самоствердження, самооцінка). Навчальна гра має чітко поставлену мету й відповідний педагогічний результат.

Існують багато різноманітних класифікацій біологічних ігор. За однією із них вирізняють такі види дидактичних ігор (Бонішко, 2007, с. 3):

1) Ігри-тренування: вдосконалюють пізнавальні здібності школярів, сприяють закріпленню навчального матеріалу з біології, розвивають уміння застосовувати їх у нових умовах. Приклад: біологічні кросворди, ребуси, вікторини.

2) Ігри-подорожі: сприяють осмисленню й закріпленню навчального матеріалу з біології. Прикладами таких ігор може бути «Подорожі до медицини минулого, сьогодення й майбутнього», «Подорожі слідами нових відкриттів у сфері біології», «Обговорення проблеми «синапс». Активність ігор мають оповідання, дискусії, творчі завдання, висловлювання гіпотез.

3) Сюжетні (рольові) гри: інсценуються в задуманих умовах, учні грають запропоновані ролі. Прикладами ігор можуть бути такі інсценівки: «У поліклініці», «На прийомі в окуліста».

4) Ігри-змагання: включають усі види дидактичних біологічних ігор. Учні змагаються, розділившись на команди.

Н. Щуркова виділяє такі функції гри: функція самореалізації, комунікативна, діагностична, ігротерапевтична, корекційна, розважальна та функція міжнаціональної комунікації (Цікаві ігри на уроках біології).

Під час використання на уроках біології ігрових технологій доцільно дотримуватися таких вимог: ігрове завдання повинно за змістом збігатися з навчальним (ігровою є тільки форма його постановки); біологічний зміст гри має відповідати дидактичній меті уроку; зміст навчання з біології, що реалізується у формі гри має бути посильний для кожного учня; дидактичний матеріал за способом виготовлення й використання повинен бути змістовним; правила гри – прості та чітко сформульовані; гра буде цікавою, якщо в ній беруть участь усі школярі в класі; підсумок гри – чіткий та справедливий (Кудикіна, 2003, с. 126).

Гра в освітньому процесі створює сприятливий для засвоєння знань настрій, забезпечує емоційну обстановку відтворення знань, заохочує до навчальної роботи, полегшує засвоєння навчального матеріалу, знімає

втому, перевантаження. За допомогою гри моделюються життєві ситуації, що викликають інтерес до навчального предмету.

Отже, ігрові технології на уроках біології виступають як засіб зацікавлення, спонукання, стимулювання учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності. Ігрові технології сприяють засвоєнню знань, умінь та навичок, розвитку творчого характеру, виховують самостійність у прийнятті рішення. Гра в освітньому процесі забезпечує емоційну обстановку відтворення знань, полегшує засвоєння навчального матеріалу, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчальної роботи, знімає втому, перевантаження. За допомогою гри моделюють життєві ситуації, що викликають інтерес до біології.

ЛІТЕРАТУРА

- Байкова, Л. А., Гребенкина, Л. К. (1994). *Технология игровой деятельности*. Рязань, РГПУ.
- Бонішко, Д. С. (2007). Гра і її місце у викладанні біології. *Біологія*, 2-9.
- Вдович, С. М. (2015). Використання ігрових технологій у мовній підготовці учнівської молоді у професійно-технічних навчальних закладах. *Матеріали обласної науково практичної конференції «Сучасні технології у суспільно-гуманітарній підготовці кваліфікованих робітників у ПТНЗ*. Львів, сс. 17-21.
- Кудикіна, Н. В. (2003). *Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі*. К.: КМПУ.
- Марко, М. М. (2016). Сутність, структура та місце навчально-ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок*, 6 (137), 145-149.
- Цікаві ігри на уроках біології*. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/cikavi-igri-na-urokahbiologii-16880.html>.
- Кукушин, В. С., Болдырева, А. В., Варакина, А. В. (2005). *Педагогика начального образования*. Ростов-на-Дону: Март.
- Топчій, Г. С. (2011). *Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Х.

С. Е. Генкал, К. М. Одінцова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Нові підходи до організації та змісту освіти, що відповідають європейським стандартам, мають задовольняти вимоги суспільства й адаптувати зміст середньої освіти до потреб учнів у реалізації в майбутній професійній діяльності, передбачають упровадження профільного навчання в старшій школі. Прискорення зазначеного процесу – вимога часу, що зумовлена процесами глобалізації, спрямованістю її на світові освітні стандарти, входженням України до європейського освітнього простору (Сотніченко, 2009).

Профільне навчання реалізується згідно з Концепцією профільного навчання в закладах загальної середньої освіти, наказами МОН України № 1456 від 21.10.2013 р., на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту

базової і повної загальної середньої освіти», рішення колегії Міністерства освіти і науки від 27 серпня 2013 року протокол № 4/1-2, відповідно до «Закону про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та з метою модернізації змісту загальної середньої освіти (Концепція профільного навчання у старшій школі).

Профільне навчання є одним із ключових напрямів модернізації та вдосконалення системи освіти нашої держави (Концепція профільного навчання у старшій школі).

Широкомасштабне впровадження профільного навчання є важливим чинником інноваційного розвитку держави в напрямі підготовки конкурентоспроможної особистості, здатної до сприйняття євроінтеграційних процесів, до функціонування в глобальних соціокультурних перетвореннях (Генкал, 2013).

Профілізація старшої школи в Україні відповідає загальному контексту розвитку старшої школи в зарубіжжі, яка в країнах світу є профільною. Кількість профілів/напрямів диференціації може варіюватися від 3 (Німеччина, Франція) до 17 (Швеція). Тривалість профільного навчання в середньому становить 2–4 роки (Концепція профільного навчання у старшій школі).

Досвід профільного навчання в Україні охоплює такі його віхи:

1. Професійно зорієнтоване навчання (XIX – поч. XX ст.). У класичних гімназіях готували для вступу до університетів; у реальних училищах готували для навчання в технічних інститутах; у різноманітних професійних школах: середніх (технічних, медичних, педагогічних, комерційних, мистецьких, духовних, сільськогосподарських), початкових (ремісничих і промислово-технічних, сільськогосподарських, педагогічних, духовних, торгово-промислових, медичних, мистецьких).

2. Починаючи з 20-х років XX ст. підготовка до майбутньої трудової діяльності здійснювалася професійними школами, де після закінчення семирічної трудової школи учні навчалися протягом 3-4-х років.

3. З другої половини 1930-х років профільне навчання реалізувалося шляхом створення фабрично-заводських учнівств та шкіл сільської молоді для підлітків, однак ці заклади виявилися тупиковим напрямом.

4. Після прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958) запровадили навчання обдарованих дітей у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням окремих предметів, створили систему професійно-технічної освіти, було розгорнуто трудове та професійне навчання в навчально-виробничих комбінатах (60-80-ті роки XX ст.).

5. Новим етапом стала організація наприкінці 1980-х – у 1990-х роках поглибленого вивчення окремих предметів у нових типах освітніх закладів, що орієнтували на подальше навчання у ВНЗ (Концепція профільного навчання у старшій школі).

Початок XXI ст. знаменується тенденціями всебічного оновлення освіти України, переконливими ознаками інтеграції українського суспільства

у світове співтовариство. У цьому напрямі прийняті та діють низка нормативних актів, серед яких Закон України «Про загальну середню освіту» (1999), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Концепція профільного навчання в старшій школі (2003) (Грегоращук, 2009; Концепція профільного навчання в старшій школі, 2003), яка була першою редакцією, друга – у 2009 році (Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі, 2009), а третя (діюча) – у 2013 році (Концепція профільного навчання у старшій школі; Мерзликін, 2016).

Потреба в нових підходах до організації освіти в середній школі в цілому і в старшій ланці середньої школи зокрема змусили до впровадження нових типів шкіл (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) на засадах особистісно орієнтованого навчання та профілізації як умови реалізації диференційованої освіти. Це створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування в школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності (Грегоращук, 2009).

Профільне навчання є одним із видів диференційованого навчання, яке привертало увагу відомих педагогів, учених, учителів-практиків (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Гузик, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Я. Чепіга та ін.). Теоретичні основи проблеми диференціації та індивідуалізації навчання активно досліджувались із середини ХХ століття, вони розроблені в працях О. Братанич, О. Бугайова, А. Бударного, Н. Буринської, С. Гончаренка, Л. Жовтан, І. Осмоловської, П. Сікорського, І. Унт, А. Ясинської та інших науковців (Сотніченко, 2009).

Профілізація навчання в старшій школі – одна з проблем, що знаходиться в центрі уваги сучасних учених і досліджується педагогами та психологами в різних її аспектах: сутність і особливості організації профільного навчання (О. Кабардін, Т. Захарова, П. Лернер, Л. Липова, І. Лікарчук, В. Огнев'юк, Ю. Пархоμεць, Л. Покроєва, П. Сікорський та ін.); науково-методичний супровід (Н. Бібік, М. Бурда, Р. Вдовиченко, Т. Козлова та ін.); зміст навчання й організація навчально-виховного процесу (А. Баранников, Г. Вороніна, М. Гузик, О. Лазарєв, А. Пентін, А. Петунін, Г. Пічугіна, С. Рягін, А. Сологуб, С. Трубачева, Н. Чайченко та ін.); методичне та програмове забезпечення варіативної складової (О. Васько, В. Кизенко, П. Лернер, О. Габріелян та ін.), організація допрофільного навчання в основній школі (Е. Аршанський, О. Алесьєва, А. Пінський, Г. Тахтамишева та ін.); моделі профільного навчання в загальноосвітніх закладах сільської місцевості (П. Матвієнко, А. Остапенко, Н. Рухленко, Н. Шиян та ін.) тощо (Сотніченко, 2009).

Профілізація навчання розпочинається з допрофільної підготовки школярів, яка здійснюється у 8-9 класах і є обов'язковим компонентом диференційованого навчання, але цей процес може відбутися раніше, якщо заклад освіти має відповідну наукову базу та кадрове забезпечення. Допрофільна підготовка має свою мету, завдання, форми та технології її реалізації.

Незалежно від національної специфіки профільне навчання базується на визначенні переліку навчальних предметів чи освітніх галузей, змісту, вмінь і навичок/компетентностей, необхідних для підготовки молоді до дорослого життя. Узагальнений варіант є комбінацією таких складових:

- загальноосвітні предмети, обов'язкові для вивчення всіма учнями предмети/освітні галузі, до переліку яких найчастіше входять державна мова (мови), математика, предмети гуманітарного циклу (історія, суспільствознавство, громадянознавство), фізична культура (іноді з інтеграцією освіти про здоровий спосіб життя), ІКТ, природознавство (інтегрований предмет з елементами фізики, хімії, біології), мистецтвознавство (основи мистецтва, музики, танцю, драми) та іноземна мова;

- профільні предмети, які відповідають обраному профілю/напрямку навчання. Профільні предмети залишається головним компонентом змісту освіти на цьому рівні, передбачають поглиблене вивчення предметів обраного профілю;

- курси за вибором (загальноосвітні чи профільно-базовані), які надають учням можливість удосконалювати знання з обраної галузі шляхом вивчення поглиблених модулів із фаху або споріднених із ним. Можливим є вибір протилежних до профілю дисциплін або дисциплін загального характеру (Концепція профільного навчання у старшій школі).

П. Лернер, С. Чистякова в організації профільного навчання визначили основоположними три дидактичні принципи: принцип регіональності, який визначається різницею циклів праці й освітніх послуг, соціальних очікувань випускників шкіл; принцип варіативності, що реалізується через варіативну частину профільної освіти й умовно поділяє її на гімназичну та поглиблену реальну. Гімназична освіта за змістом адекватна традиційній повній середній освіті, але характеризується інтеграцією різних галузей знань і орієнтує на здобуття класичної університетської вищої освіти та підготовку наукових кадрів. Поглиблена реальна освіта передбачена для випускників школи, які планують продовжити освіту у вищих спеціальних навчальних закладах. Принцип індивідуалізації передбачає широку свободу вибору учнями типу профільного навчання, реальну можливість зміни профілю на будь-якому етапі загальноосвітньої підготовки, самостійне визначення цілей і завдань профільного навчання, виходячи з особистісних потреб (Вольянська; Чистякова, Лернер, 2002).

Відповідно до названих дидактичних принципів передбачається запровадження профільного навчання зі збереженням нинішніх закладів загальної середньої освіти, а також інтегративних соціально-педагогічних інститутів професійного спрямування. Профільне навчання в старшій школі створить рівні можливості здобуття освіти згідно з індивідуальними інтересами та можливостями учнів (Вольянська).

Отже, профільне навчання в українській освіті переходить на європейські та світові стандарти, що надає школярам можливість здобути не тільки кількісні, але й якісні знання. В результаті диференціації навчання формується компетентна особистість, яка вміє логічно мислити,

аналізувати різнобічну інформацію та застосовувати набуті знання на практиці. Завдяки профільному навчанню відбувається докорінне оновлення старшої школи, що й дає учням бути конкурентноспроможними на сучасному ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

- Концепція профільного навчання у старшій школі (21.10.2013). Режим доступу: www.mon.gov.ua/
- Генкал, С. Е. (2013). *Методичні засади продуктивного навчання біології учнів профільних класів*. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія».
- Грегоращук, Ю. В. (2009). Характеристика поняття профільного навчання та його сутності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2, 27-40. Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2009_2/09guvnrs.pdf.
- Концепція профільного навчання в старшій школі : затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 № 10/12-2 (2003). *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, 24, 3-15.
- Мерзликін, О. В. (2016). *Хмарні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у процесі профільного навчання фізики* (автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.10). Дніпро.
- Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі* (2009). Наказ № 854 / Міністерство освіти і науки України. К. Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/images/newstmp/2009_1/11_09_1/nakaz_mon_854.doc.
- Вольянська, С. Реалізація загально педагогічних принципів у навчально-виховному процесі як одна з вимог до організації профільного навчання в старшій школі. *Бібліотека наукових статей*. Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua>.
- Сотніченко, І. І. (2009). *Підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). К.
- Чистякова, С. Н., Лернер, П. С. (2002). Профильное обучение и новые условия подготовки. *Школьные технологии*, 1, 101–108.

С. Е. Генкал, Є. А. Хижняк
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

На сучасному етапі реформування національної системи в Україні головним пріоритетом є розвиток особистості, здатної до сприймання, розуміння та творення духовних і матеріальних цінностей. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Система освіти має забезпечувати всебічний розвиток дітей і молоді, їхню підтримку й формування навичок самоосвіти та самореалізації.

В основі групової форми навчальної діяльності, що виникла як альтернатива традиційним формам навчання покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо,

Й. Песталоцці, Дж. Дьюї. Й. Песталоцці стверджував, що вмiле поєднання iндивiдуальної та групової навчальної дiяльностi допомагає успiшному навчанню дiтей, а їхня активнiсть i самодiяльнiсть пiдвищують ефективнiсть уроку. У своїх дидактичних дослiдженнях Я. Бартецький, М. Виноградов, В. Котов, В. Оконь, I. Чередов та iншi групову дiяльнiсть розглядають лише як форму органiзацiї навчання та як фактор пiдвищення якостi навчальної дiяльностi.

Значний внесок у розробку загальних принципiв органiзацiї групової навчальної дiяльностi зробила О. Г. Ярошенко (Ярошенко, 1997), яка звернула увагу на проблему практичного застосування групового навчання пiд час викладання рiзних дисциплiн. О. I. Пометун та Л. В. Пироженко розглядають групове навчання як одну з iнтерактивних технологiй (Пометун, Пироженко, 2004). Н. Волошина у статтях, присвячених проблемам сучасного уроку, наголошувала, що в старших класах на уроках бiологiї «необхiдне поєднання колективностi в роботi з iндивiдуальним та диференцiйованим пiдходом до школярiв» (Волошина, 2003, с. 5). Дослiдниця зазначала, що роботу учнiв слiд органiзовувати так, щоб кожен iз них працював у повну мiру своїх можливостей.

Теоретичнi дослiдження та практичний досвiд показують, що знання й умiння з будь-якої шкiльної дисциплiни будуть мiцнiшими й дiєвiшими, якщо предмет навчальної дiяльностi засвоюється через спiлкування. Пiд час iнтенсивного групового навчання виникає маленький колектив односторонцiв, що має позитивний вплив на становлення особистостi кожного учня. Iндивiдуальна робота, до якої найчастiше вдаються сучаснi вчителi, позбавляє освiтнiй процес на уроцi бiологiї найважлившої ланки – мiжособистiсного спiлкування та взаємодiї, якi дуже важливи пiд час здобуття освiти.

О. I. Пометун та Л. В. Пироженко групову навчальну роботу розглядають як фронтальну форму органiзацiї навчальної дiяльностi, що передбачає навчання однiєю людиною (здебiльшого вчителем) групи учнiв чи цiлого класу, а групове навчання – як одну з iнтерактивних технологiй (Пометун, Пироженко, 2004, с. 19).

Х. Й. Лийметс стверджує, що групова форма органiзацiї навчальної дiяльностi на уроцi – це вид дiяльностi на уроцi, коли за умови однорiдної групової роботи невеликими групами учнi виконують однаковi завдання, а пiд час диференцiйованої групової роботи учнi виконують рiзнi завдання рiзнорiдними групами (Лийметс, 2012, с. 25).

Вiдповiдно до «Закону про повну загальну середню освiту» в старших класах загальноосвiтньої школи передбачено профiльне навчання учнiв. Воно має на метi розширити можливостi старшокласникiв у здобуттi якiсної середньої освiти, посилити їхню конкурентоспроможнiсть на сучасному ринку працi чи пiд час вступу до закладiв вищої освiти, формувати в школярiв орієнтацiї на той чи iнший вид майбутньої професiйної дiяльностi, сприяти їхнiй успiшнiй самореалiзацiї в сучасних реалiях життя (Закон про повну загальну середню освiту).

Профілізація навчання спрямована на максимальне розкриття індивідуальності, здібностей і схильностей особистості учнів, підготовку їх до продовження освіти в обраній галузі майбутньої професійної діяльності. Водночас, профільне навчання покликане стати засобом вирішення багатьох проблем школи: уникнення перевантаження учнів, підвищення їхнього інтересу до навчання, зведення до нуля формалізму, покращення якості й ефективності освітнього процесу. Як показують дослідження, учні, які навчаються в профільних класах старшої школи, більш цілеспрямовані, відповідальні та опановують знання з більшим ентузіазмом.

Одним із варіантів організації навчання в профільних класах є групова форма роботи. Групові форми навчання можуть стати ефективними для організації пізнавальної діяльності старшокласників, адже інтерес підлітків до занять викликає, в основному, можливість широкого спілкування з однолітками. Крім цього, значну частину вільного часу вони проводять спілкуючись у мережі Інтернет, тому поєднання групових форм із сучасними засобами електронних комунікацій сприятиме формуванню позитивної мотивації до навчання на уроках біології.

Групові форми роботи дозволяють кожному учню, на що вказувала Н. Волошина, активно включитися в атмосферу спільної творчості, мотивувати навчання, стимулювати особистісне сприйняття нового матеріалу. Кожен школяр потрапляє в доброзичливу атмосферу, коли хочеться висловитися, виявити ініціативу, оскільки в колективі кожен відчуває особисту відповідальність за результати виконаної роботи, віру у свої творчі сили. Якщо інтенсивно застосовувати групове навчання, спілкування стає обов'язковим атрибутом навчальної діяльності: учні безпосередньо під час засвоєння знань обмінюються результатами пізнавальної діяльності, обговорюють їх, дискутують (Волошина, 2003, с. 4).

Слід зазначити, що перевага групової роботи на уроках біології в профільних класах полягає в тому, що учень навчається висловлювати та відстоювати власну думку, прислухатися до думки інших, зіставляти, порівнювати власну точку зору з точкою зору інших. Виробляються навички контролю над діями інших і самоконтролю, формується критичне мислення й уміння аналізувати. Групове обговорення, дискусія оживляють пошукову активність учнів.

Розглянемо організацію роботи в профільних класах поетапно:

- формування принципів організації роботи групи: поділ учнів на групи, визначення правил роботи;

- нормування: розподіл ролей у групі та вибудовування ефективних відносин. На цьому етапі роботи вчитель дає групові завдання: обговорити прочитаний матеріал та відповісти на головні запитання, скласти план розповіді, знайти три рішення виходу із ситуації тощо;

- співпраця та адаптація: відбувається визначення стратегії роботи групи та формується ефективність і злагодженість роботи учасників малих груп; відбувається неформальне оцінювання успішності роботи учнів в групі;

– штурм: збір інформації, обробка даних та застосування на практиці отриманої інформації (завдання вчителя – постановка перед учнями профільного класу завдань, що дозволяють підтримувати в них інтерес до навчальної проблеми, що стимулюють критичне мислення, пошук іншої точки зору щодо вирішення завдання, вибудовування нових зв'язків із раніше отриманою та новою інформацією);

– виконання: вчитель має зробити мислення учасників груп якомога зрозумілішим для інших, пропонуючи використання схем, що допоможе учням профільних класів чіткіше організувати роботу з наявною інформацією та інформацією, яку ще треба знайти;

– реформування: учитель допомагає учням профільних класів розвивати критичне мислення, креативність, покращувати вміння й навички спілкування, ведення переговорів і вирішення конфліктів.

Під час навчання біології учні профільних класів організовуються в групи на екскурсіях, практичних заняттях, у позаурочній та позакласній роботі для вирішення навчальних завдань. В організації навчальної діяльності велике значення має склад групи. Обґрунтовано, що велика ефективність гетерогенних груп, до складу яких входять сильні, середні та слабкі учні. У той самий час вказується на необхідність урахування міжособистісних відносин. За такого підходу всі групи виявляються рівноцінними по успішності. У той самий час у методиці біології існує думка про доцільність об'єднання учнів у групи за рівнями знань, за типологічними особливостями учнів. Об'єднання учнів за рівнями знань дозволяє посилити контроль за слабкими учнями, орієнтувати їх на повторення, надавати допомогу, а сильним та середнім давати додаткові завдання.

Групове навчання на уроках біології в профільних класах ґрунтується на чотирьох основних принципах: позитивна взаємозалежність; соціальна взаємодія; особиста звітність та рівна частка участі кожного (Дьяченко, 1991, с. 49).

Принцип позитивної взаємозалежності на уроках біології в профільних класах полягає в тому, що успішне виконання групою завдання залежить від результатів роботи кожного учасника цієї групи. Більшою чи меншою мірою такої ситуації можна досягти в разі, якщо: завдання побудовано так, що кожен з учасників групи отримує для роботи лише частину матеріалу; за кожним з учасників групи заздалегідь закріплена своя роль; вся група повинна представити єдиний продукт своєї діяльності; успіх групи залежить від досягнення мети всіма учасниками групи; учасники групи відчують себе частиною єдиного цілого групи.

Принцип особистої звітності на уроках біології полягає в тому, що успіх залежить не тільки від злагодженої роботи всієї групи в цілому, але й від особистого внеску кожного учня. Під час планування групової роботи на уроках біології в профільних класах учитель повинен продумати, як кожна група буде представляти продукт спільної праці. Публічний виступ кожного учня групи має бути необхідною умовою презентації результатів

роботи. І, нарешті, дуже важливо, щоб робота в групах була спланована так, щоб забезпечити участь кожного в рівній мірі (Пассов, 1988, с. 111).

Організація групової роботи на уроках біології в профільних класах змінює функції вчителя біології. Якщо на традиційному уроці біології завдання вчителя полягає в передачі знань у готовому вигляді, то під час групової роботи педагог повинен бути організатором і режисером уроку, співучасником колективної діяльності. Його дії зводяться до такого: пояснення мети майбутньої роботи; розбивка учнів на групи; підготовка завдань для груп; контроль виконання групової роботи; почергова участь у роботі груп, але без нав'язування своєї точки зору як єдино можливої, а спонукання до активного пошуку.

Групова робота учнів на уроках біології в профільних класах, сприяє підвищенню якості їхньої підготовки. Завдяки груповій формі змінюється характер діяльності вчителя й учнів, за той самий проміжок часу виконуються завдання більші за кількістю та різноманітніші за змістом. Окрім того, робота в групі сприяє формуванню соціальних навичок і вмінь співпраці в колективі.

ЛІТЕРАТУРА

- Волошина, Н. Й. (2003). Сучасний урок літератури як дзеркало інтелектуального багатства і педагогічної культури вчителя. *Всесвітня література та культура*, 1, 3-5.
- Дьяченко, В. К. (1991). *Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы*. М.: Просвещение.
- Закон про повну загальну середню освіту. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/prijnyato-novij-zakon-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvitu-za-progolosuvali-450-nardepiv>.
- Лийметс, Х. Й. (2012). *Место групповой работы среди других форм обучения*. М.: Просвещение.
- Пассов, Е. И. (1988). *Урок иностранного языка в средней школе*. М.: Просвещение.
- Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. К.: Видавництво А.С.К.
- Ярошенко, О. Г. *Групова навчальна діяльність школярів: Теорія і методика*. К.: Партнер.

Т. М. Кірнос

Державна художня середня школа
імені Т. Г. Шевченка, м. Київ

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Проблема людини, її сутності – вічний предмет зацікавлень філософів, психологів, соціологів, педагогів, митців. Людську особистість визначає її духовний світ.

Чітку структуру духовного світу дав Василь Сухомлинський: це розум, почуття, погляди, переконання, воля. Духовний світ включає в себе знання, почуття й волю.

Отже, під духовністю ми розуміємо систему ціннісних християнських, морально-етичних орієнтирів особистості, що реалізується

в суб'єктивному виборі ідеалів і об'єктивній системі оцінок і конкретних вчинків людини.

Безумовним центром і фундаментом формування духовності особистості є родина. Саме тут зосереджені найголовніші «авторитети» особистості – *батьки*.

Якою буде дитина залежить, насамперед, від родини, де вона отримує перші уроки Добра, Милосердя, Правди.

Із сім'ї діти йдуть у широкий світ і несуть у собі батьківську мудрість, материнську ласку, любов до рідного краю, до рідної мови, до своєї землі.

У закладах освіти всі ці категорії продовжують формуватись, удосконалюватись, збагачуватись. І лише гармонійний розвиток трьох складових – розуму, почуттів, волі – є запорукою становлення людини.

Безумовно великою підпорою у формуванні духовного світу є загальноосвітній рівень особистості, її інтелект і ерудованість. Ці якості значно розширюють базу для формування духовності, створюють умови більш широкого діапазону її поширення у взаємостосунках з оточуючими. Але при цьому слід зазначити, що переоцінювати роль цих факторів не слід, бо вони є лише допоміжними, в жодному разі невирішальними.

Мова – це дух народу. Міцний дух – міцна буде нація. Мовленнєве виховання – виховання почуттів – розуміння краси й сили.

У вихованні немає єдиного, універсального засобу впливу на духовний світ людини. Азбучною істиною є те, що праця – могутня виховна сила. Але й ця сила буде сплячим велетнем, якщо до найчутливіших куточків людської душі не доторкається найтонший інструмент людського виховання – слово.

Необхідно, щоб вихователь умів вибирати зі скарбниці мови саме ті слова, які необхідні, щоб знайти шлях до єдиного, не схожого на інші, людські серця.

Виховання чутливості до слова та його відтінків – одна з передумов гармонійного розвитку особистості. Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності.

У формування духовної особистості досить значне місце відводиться світовій та національній культурі.

Відомо, що культура в усім своїм багатстві та розмаїтті завжди була фундаментом виховання. В культурі зосереджені ті гуманістичні цінності, які ніколи не старіють.

Картина, музика, театр, книги, фільм дають людині ні з чим не зрівнянні радість і задоволення. Людство нагромадило в галузі мистецтва величезні багатства. Вони невичерпні. В усіх музеях світу побувати неможливо, усі симфонії, сонати, опери не прослухати, усі шедеври архітектури не переглянути, усі романи, поеми, вірші не перечитати.

З усього різноманіття людина вибирає для душі те, що їй найбільш близьке, що дає поживу її розуму й почуттям.

Живопис – це світ істини, світ високої всепланетарної духовності, що прилучатиме вихованців до Добра, до Любові, до високого Гуманізму – це вічне джерело душевної насолоди й пізнання життя.

Пріоритетними напрямками виховної роботи в закладах освіти повинні бути:

- становлення демократично орієнтовної, відповідальної, моральної та самодостатньої особистості;
- поліпшення патріотичного та громадянського виховання, спрямованість та формування духовних і суспільних цінностей, усвідомлення власної причетності й відповідальності за долю своєї родини, суспільства, країни.

ЛІТЕРАТУРА

- Сухомлинский, В. А. (1972). *Сердце отдаю детям*. К.: Рад.школа.
Клименюк, Ю. *Людську особистість визначає її духовний світ*. К.
Сітнікова, Н. *Шляхи духовного сходження особистості*. К.

Т. О. Лоза

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Оновлений Закон України «Про освіту» (2017 р.) ставить перед освітянами завдання, пов'язані з пошуком та впровадженням нової системи навчання й виховання, розпочинаючи з початкової школи. Одним із ключових компонентів Закону є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної реалізації людини в суспільстві.

Мета нової української школи – сформувати всебічно розвинену особистість, ініціативну та творчу, здатну дбати про своє здоров'я та благополуччя протягом усього життя.

Одним з основних завдань першого циклу початкової освіти (1–2 класи) відповідно до Концепції «Нова українська школа» є успішна адаптація учня до шкільного життя. Якісно нова, порівняно з родиною, дитячим садком атмосфера шкільного навчання, яка складається із сукупності емоційних, розумових, вольових, комунікативних, фізичних навантажень, висуває нові складні вимоги не лише до психофізіологічної конституції дитини, її пізнавальних можливостей, але й до адаптивних ресурсів особистості. Зміна умов життя й діяльності здатні викликати емоційну дезадаптацію в першокласників. Такі реакції дітей на шкільні труднощі, як: почуття тривожності, невпевненості, страх перед учителем, однокласниками, виконанням завдань, занурення в себе, розгальмована або загальмована поведінка свідчать про явні ознаки емоційної дезадаптації.

Одною з найбільш поширених форм емоційної дезадаптації дітей, що зустрічається в сучасній шкільній практиці, є тривожність. В останні роки даній проблемі приділяється значна увага, головним чином через те, що від ступеню прояву тривожності залежить успішність навчання в школі, особливості взаємовідносин дитини з однолітками, ефективність адаптації

до нових умов. Тривожність – це комплексне особистісне утворення, яке виявляється в комплексі емоцій: страху, гніву, роздратованості, хвилювання тощо та призводить до різних психосоматичних і вегетативних змін в організмі людини, що здійснюють несприятливий вплив на формування й розвиток особистості. Тривожність як властивість особистості відображає також індивідуальні відмінності в частоті виникнення й інтенсивності прояву цих реакцій як у минулому, так і в майбутньому. Причинами її можуть бути як психологічні, так і соціально-педагогічні умови, в яких знаходиться дитина.

Опитування вчителів початкової школи показав, що в їхніх класах навчається 76 % тривожних дітей із різними ступенями прояву тривожності, а саме: майже спокійні, схвильовані, тривожні, особливо тривожні, нервові. Щодо факторів, які викликають тривожність, учителі виділили таке: 68,6 % учителів назвали стосунки в родині; 22,9 % – вимоги батьків; 48,6 % – рівень розумових здібностей; 60 % – емоційний стан дитини; 11,4 % – рівень мотивації до навчання; 37,1 % – шкільне оцінювання; 22,9 % – недостатні навички читання; і додатково 85,7 % учителів назвали вплив комп'ютерних ігор. Проведенні нами дослідження й висновки психологів свідчать, що рівень шкільної тривожності в більшості першокласників у 66,7 % (n = 18) хлопчиків і 57,1 % (n = 16) дівчаток – високий.

На думку психологів, особливо високе проективне значення мають відповіді на ситуації «Вдягання», «Укладання спати наодинці», і «Їжа наодинці». Учні, які дали негативні відповіді на дані питання, мають найвищий рівень тривожності. 25,9 % (n = 7) хлопчиків і 25 % (n = 7) дівчаток негативно реагують на ситуацію («Вдягання»), 48,1 % (n = 13) хлопчиків і 39,3 % (n = 11) дівчаток вважають, що обличчя дитини на малюнку б «Укладання спати наодинці» сумне, 18,5 % (n = 5) хлопчиків і 10,7 % (n = 3) дівчаток негативно реагували на ситуацію «Їжа наодинці». За даними психологів, для учнів, які мають високий рівень тривожності характерне гостре, тривале, болісне реагування на невдачі. Страх невдачі досить сильний і переважає над прагненням до успіху. Вони переживають виражену тривогу в ситуаціях публічної перевірки знань, постійно очікують негативного ставлення до себе, негативних оцінок із боку батьків, педагогів і ровесників. Сильно виражений страх невідповідності очікуванню оточуючих заважає їм адекватно оцінити ситуацію. Це учні, яким важко встигати на рівні класу; впевнені, що одержуючи незадовільні оцінки, вони втрачають прихильність учителя. Працездатність у них низька, перевтома настає дуже швидко, що виявляється в неуважності, відволіканні, рухливому неспокої. Вони уникають прямих контактів з учителями, сором'язливі, замкнуті, загострено реагують на пряме звертання чи вимогу.

Занепокоєння викликає той факт, що двоє учнів – одна (3,8 %) дівчинка й один (3,7 %) хлопчик – на всі 14 запитань тесту дали негативну відповідь. Це означає, що на момент проведення тестування ці діти знаходилися у вкрай пригніченому емоційному стані та потребували негайної допомоги психолога.

Науковці вже досить тривалий час звертають увагу на необхідність кардинальної перебудови освітнього процесу закладів загальної освіти, впровадження інноваційних підходів у систему навчання з урахуванням психофізіологічних закономірностей розвитку дитини.

Особливої гостроти набуває необхідність подолання кризового стану, у якому знаходиться існуюча система фізичного виховання школярів в Україні, зокрема дітей молодшого шкільного віку.

Тому, надзвичайно важливого значення відповідно до завдань Концепції набуває процес фізичного виховання молодших школярів. Освітня програма фізкультурної освітньої галузі для учнів початкової школи (2018 р.) вже охоплює такі змістові лінії, як «Базова рухова активність», «Ігрова та змагальна діяльність учнів (рухові ігри та естафети)», «Турбота про стан здоров'я та безпеку». Адже фізичне виховання повинне сприяти формуванню не тільки фізичного здоров'я учня, але й допомогти адаптуватися до нових умов життя, покращити психічну та соціальну складові здоров'я, сприяти розвиткові розумових і творчих здібностей.

Однак, нові підходи до змісту занять фізичної культури повинні орієнтувати вчителів не тільки на фізичну підготовленість, але й на індивідуальне сприймання навчального матеріалу. Розв'язання цих завдань допускає вихід від жорсткої регламентації занять, підвищення їхньої емоційної насиченості, максимальної різноманітності форм, методів та засобів фізичного виховання, широкого використання різних інноваційних технологій фізичного виховання.

У науковій літературі існує значна кількість досліджень, які вказують на ефективність використання фітнес-програм, розроблених на основі застосування елементів хатха-йоги з метою підвищення показників фізичного стану людини. Не зважаючи на існування численних досліджень, які доводять позитивний вплив використання елементів хатха-йоги на показники фізичного стану людей різних вікових груп, дані щодо використання елементів йога-аеробіки у фізичному вихованні молодших школярів із метою комплексного впливу на фізичний, психічний та соціальний компоненти здоров'я залишаються не зовсім розкритими. Усе вищезазначене дозволяє зробити висновки, що подальше впровадження моделі організації фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку на основі використання елементів йога-аеробіки в сучасний освітній процес учнів молодшого шкільного віку є актуальними.

Г. Ю. Ніколаї

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

АНТОН МАКАРЕНКО – ПАРАДОКСИ ІСТОРІЇ

На перший погляд видається парадоксальною думка про те, що в історії педагогіки канонічна постать Антона Макаренка, відома в цілому світі, вже століття зостається незрозумілою. Серед велетнів гуманістичної

педагогіки першої половини ХХ ст. з їхньою увагою до особистості, Макаренко залишається самотнім зі своєю теорією колективу.

Згадаємо, що Селестин Френе хизувався своїми техніками, особливо техніками, що забезпечували збір учнями оригінального навчального матеріалу для кореспондування з іншими школами та його власноручного друку в типографії. Рудольф Штайнер створив свою антропософію з орієнтацією на східні духовно-тілесні практики. Марія Монтесорі започаткувала освіту маленьких дітей з особливими потребами, використовуючи індивідуальний підхід. Януш Корчак відкрив сиротинець для єврейських дітей, огортаючи їх своєю любов'ю та розраджуючи власними притчами. А Макаренко був вимушений вийти на двобій зі злиднями воєнного комунізму й невіглаством чиновників, протипоставити пенітенціарній системі покарання безправних неповнолітніх правопорушників дисципліну воєнізованих загонів, ідею педагогічного оптимізму й теорію щастя аби спочатку просто вижити, забезпечивши колонію власною сільгосппродукцією, а потім створити конкурентоздатне високотехнологічне промислове виробництво ФЕДів.

Славнозвісні творці Нового виховання! Хто ж сьогодні використовує техніки Френе? Хто, як Корчак, пише для єврейських сиріт гавенди? І яким же самотнім залишається Антон Макаренко на щитах ідеологів комунізму у візії теологів-персоналістів (Tarnowski J., 1993).

Звернення до сучасної польської науково-педагогічної думки, засвідчує, що ідеї Антона Макаренка були популяризовані в Польщі в 50-80-х роках минулого століття під тиском радянської ідеології. Дійсно, найбільша кількість польських публікацій щодо видатного українського освітянина припадає саме на цей період. Йому присвячують свої публікації такі відомі в Польщі науковці, як Стефан Волошин, Александер Левін, Вінцент Оконь та ін., його педагогічна система експонується в окремих підрозділах підручників з історії виховання.

Наприкінці ХХ століття регулярно публікують статті про Антона Макаренка польські дослідники Мар'ян Библюк (Bybluk M., 1990) та Іренеуш Пижик (Pyrzyk I., 1998). На межі нового тисячоліття ідеї Антона Макаренка починають іноді використовувати в новітніх педагогічних напрямках, які активно розвиваються в Польщі – соціальній, опікувальній та ресоціалізаційній педагогіці, зокрема в пенітенціарних концепціях.

Останній сплеск інтересу до творчого доробку Антона Макаренка в Польщі спостерігався у 2012 році, що був оголошений у країні роком Януша Корчака у зв'язку з 70-ю річницею його смерті та 100-ю річницею відкриття ним Дому сиріт у Варшаві. Така активізація уваги пояснюється традицією, що була започаткована Александером Левіним проводити паралелі між цима двома великими педагогами першої половини ХХ століття (Lewin, Aleksander, 1986). Але нині все частіше беруть гору голоси, що звіщають: апологетам комуністичного виховання не місце на педагогічному Олімпі.

Тому вважаємо за потрібне наголосити: ми, фанати Макаренка, маємо сьогодні обов'язок не залишати Антона Семеновича в минулому столітті, а підняти на своїх баштах хоругви його бессмертних ідей і оптимістичної прогностики!

ЛІТЕРАТУРА

- Bybluk, M. (1990). *Inny Makarenko: krytyczna analiza działalności rozwoju myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSSR*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lewin, Aleksander (1986). *Tryptyk pedagogiczny: Korczak, Makarenko, Freinet*. Nasza Księgarnia.
- Pyrzyk, I. (1998). Ponadczasowość podstawowych założeń koncepcji pedagogicznej Antoniego Makarenki: analiza krytyczna. *Zeszyty Naukowe WSHE [Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku]*. T. 3 *Nauki Pedagogiczne*, 137-146.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?* W-wa: ATK.

Л. А. Онищук

Інститут педагогіки НАПН України

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Загальновідомо, що поняттям «підхід» означено один із типів норм діяльності, що співвідноситься з поняттями «вибір» або «обмеження». У Новому тлумачному словнику української мови у трьох томах поняття «підхід» тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь (Новий тлумачний словник української мови, 2008, с. 670–671).

За результатами аналізу літературних джерел з'ясовано: в загальному контексті поняття «науковий підхід» розглядається як теоретична основа розгляду, аналізу, опису, проектування, конструювання об'єкта (у формі ідеї, теорії, моделі, гіпотези); структурованість способів і прийомів здійснення діяльності, адекватних ідеї чи принципу; ознака, чи сукупність ознак якості щодо її здійснення (Анисимов, 1989, с. 215–223). У першому визначенні поняття «підхід» узгоджується з поняттями «принцип», «позиція», у другому – з поняттями «метод», «методика», у третьому – з поняттями «якість», «особливість».

У педагогіці науковий підхід як обґрунтований шлях реалізації певних принципів і комплексу заснованих на них ідей є фундаментальною основою освітньої діяльності її безпосередніх суб'єктів, що базується на певній концепції педагогічних явищ і процесів. Нормативна дія наукового підходу заснована на дотриманні певних принципів та оформленні цілісної терміносистеми як теоретичної основи діяльності, що утворює особливий контекст опису педагогічної реальності. За цієї обставини використання наукового підходу в процесі вирішення науково-практичних задач потребує послідовного опрацювання єдиних методологічних засад.

Поняття «середовищний підхід» у педагогічній науці та практиці розглядається як теорія й технологія управління процесами формування й

розвитку особистості. Його сутнісні ознаки відображено в низці положень, де йдеться про середовище, яке регулює людську поведінку, створюючи стимули (М. Басов); формує особистість (В. Бехтерев); визначає «зону найближчого розвитку» (Л. Виготський); сприяє спілкуванню, є провідником взаємодії суб'єктів і безпосередньо впливає на них (М. Александрова, В. Рубцов); визначає стійкість системи, яка реагує на зміни зовнішнього середовища й сама зазнає змін (М. Гусинський); володіє потенціалом щодо розвитку людини (Дж. Гібсон); сприяє розвитку індивідуальності й неповторності особистості, формує спосіб її життя й модель поведінки (Ю. Мануйлов).

Як свідчать результати освітньої практики, використання середовищного підходу в процесі проектування освітнього середовища потребує від суб'єктів освітньої діяльності критичного осмислення його особливостей і специфіки, які певною мірою знайшли своє відображення в науковому описі розроблених, обґрунтованих та експериментально перевірених моделей – дієвих методологічних знаряддях праці вітчизняних і зарубіжних учених.

Еколого-особистісна модель В. Ясвіна, складниками якої є соціальний, психодидактичний і просторово-предметний компоненти, ґрунтується на екологічному підході до сприйняття (Ясвін, 2001, с. 7); підґрунтя антропологічної моделі В. Слободчикова становлять базові цінності, які визначають самоусвідомлення, самостійність, самобутність, самодіяльність людини, її унікальність та індивідуальність (Слободчиков, 1997 с. 14); екопсихологічна модель середовища В. Панова орієнтована на розкриття внутрішнього світу особистості, розкриття її прихованих здібностей, удосконалення й розвитку вже набутих відповідно до задатків, вимог вікової соціалізації та просторово-предметного оточення (Панов, 2007); особливістю комунікативно-орієнтованої моделі середовища В. Рубцова є зміщення акценту на психологічному кліматі в закладі освіти, соціально-психологічній структурі колективу та психологічній організації передачі знань суб'єктам учіння (Рубцов, Івошина, 2002).

Опрацювання та критичне осмислення наукових описів моделей освітнього середовища закладів загальної середньої та вищої освіти, розроблених, обґрунтованих та експериментально перевірених вітчизняними й зарубіжними вченими, дало можливість з'ясувати, що загальними властивостями, які розкривають сутність освітнього середовища, є умови, що існують у соціальному та просторово-предметному оточенні, й освітні ресурси, що сприяють підвищенню активності суб'єктів освітньої діяльності.

У контексті заявленого слід відзначити, що в окремих випадках використання поняття «підхід» пов'язане з пошуком специфічних засад щодо вибору способів і засобів діяльності - ознак, елементів, якісних характеристик, якими вона має бути наділена. Рівень критичного осмислення суб'єктами проектування наукового підходу (філософський, загальнонауковий, дисциплінарний) сприятиме визначенню діапазону

щодо його можливого практичного використання - від локальних дій до глобальних масштабів.

Суб'єкти проектування освітнього середовища мають урахувати, що підґрунтям кваліфікованого вибору наукового підходу є: сукупність вихідних принципів щодо аналізу педагогічних явищ і процесів; аксіоматичні положення, теорії та структурні моделі, як застосовуються в якості методологічного критерію або наукового опису певного об'єкта (Гершунский, 1983, с. 25–29).

Опрацювання заявленої проблеми дало можливість дійти таких висновків:

- за відсутності універсальних параметрів якості освітнього середовища для освітян досить серйозною залишається проблема кваліфікованого застосування середовищного підходу до організації та здійснення освітнього процесу в закладі освіти;

- представлений у дослідженні методологічний потенціал середовищного підходу використано в процесі наукового опису виявлених властивостей освітнього середовища. Ними є: багатовекторність освітнього середовища (забезпечує можливість широкого вибору суб'єктами освітньої діяльності освітніх ресурсів); доступність змістових ресурсів освітнього середовища в набутті суб'єктами освітньої діяльності когнітивного досвіду (когнітивний досвід суб'єктів освітньої діяльності визначає рівень їхньої готовності до включення в освітнє середовище для упорядкування та трансформації набутої та нової інформації); багатоваріантність освітнього ресурсу й комунікацій освітнього середовища (забезпечує широкий спектр дидактичних впливів на суб'єктів освітнього процесу); гнучкість (прийняття й забезпечення стабільності форм навчання, зумовлених різноманітним методичним змістом навчальних предметів, що сприяє реалізації освітніх процедур); позасуб'єктна динамічна просторова локалізація освітнього середовища (виявляється в конструктах, які відокремлюють властивості середовища від властивостей суб'єкта); автономність функціонування освітнього середовища (освітнє середовище має власну історію, безпосередньо не пов'язану з досвідом суб'єкта, який виявляється лише в процесі взаємодії з ним, відображає відмежовану від навколишніх середовищ логіку подій, доступних суб'єктам освітнього процесу); автономність існування освітнього середовища гімназії може бути описана як окрема система, а в освітньому процесі як взаємодія систем); синхронізованість складників освітнього середовища з потребами суб'єктів освітньої діяльності (пов'язана з наявністю часових властивостей у всіх складниках середовища; відображає динаміку внутрішніх і зовнішніх процесів у структурі середовища); мотивогенність освітнього середовища (можливості й механізми впливу середовища на управління мотиваційною сферою суб'єкта учіння, зумовлені особливостями його особистісного досвіду, новизною та нестандартністю навчального матеріалу, емоційним оцінюванням, значенням для суб'єкта учіння з огляду на перспективи його розвитку);

- незважаючи на істотну модернізацію системи освіти України за роки її незалежності, потреба в реформуванні загальної середньої освіти набула актуальності. Основним критерієм її наявності стала назріла суперечність між запитом суспільства на вчителя як агента інноваційних змін і соціальними реаліями, які не повною мірою задовольняли його професійні потреби;

- відповідно до основних напрямів реформування загальної середньої освіти, які відображено в Концепції «Нова українська школа» (Концепція нової української школи) сучасний учитель має одночасно вчитися сам і вчити інших. За цієї обставини становлення й розвиток освітнього середовища має ґрунтуватися на системі принципів, зокрема таких, як: випереджувальний розвиток, системність, науковість і прикладна спрямованість, інваріантність і варіативність; модульність, фундаменталізація, гуманітаризація та універсалізація знань у подоланні усталеної технократичної асиметрії, забезпечення адаптивності й мобільності до змін у методології освітньої діяльності в умовах постнекласичного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

- Анисимов, О. С. (1989). *Основы методологического мышления*. М.
- Гершунский, Б. С. (1983). *Методы изучения и обобщения педагогического опыта в системе прогнозирования школы будущего. Методические рекомендации по разработке вопросов изучения и обобщения педагогического опыта в современных условиях*. М.: Изд. АПН СССР.
- Концепція нової української школи. Режим доступу: <<http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>>.
- Новий тлумачний словник української мови (2008). Т. 1. К.: «Аконіт».
- Панов, В. И. (2007). *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. СПб: Питер.
- Рубцов, В. В., Ивошина, Т. Г. (2002). *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. Москва: МГППУ.
- Слободчиков, В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*, 7.
- Ясвін, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

І. В. Пархоменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Основними завданнями реформування освіти в Україні є трансформація національної освітньої системи в контексті реалізації концепції «Нова українська школа», яка має стати фундаментом для формування національної самосвідомості та ідентичності молодого покоління українців. Адже, як свідчать останні педагогічні дослідження,

сама 40 % від загального сегменту виховних впливів на дитину здійснює заклад освіти (Лукашева, 2019, с. 6).

Основоположним нормативно-правовим документом щодо формування національної ідентичності та самосвідомості є Стратегія національно-патріотичного виховання дітей і молоді на 2016-2020 роки, затверджена Указом Президента України від 13.10.2015 р. за № 580\2015, у якій говориться, що «в Україні національно-патріотичне виховання дітей та молоді має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності й територіальної цілісності України» (Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки»).

Актуальність національно-патріотичного виховання обумовлена процесом консолідації українського суспільства, суспільним попитом, що вимагає подальшого розвитку цієї складової освітньої системи України.

Першочергово слід усвідомлювати, що національно-патріотичне виховання сьогодні має стати системним явищем для кожного закладу освіти й реалізовуватись у співпраці з інститутами громадянського суспільства, із залученням фахівців, експертів із формування національно свідомої особистості.

Провідна роль у відновленні історичної пам'яті, формуванні національної свідомості й ідентичності належить краєзнавству.

«Пізнай себе, свій рід, свій нарід, свою землю, – і ти побачиш свій шлях у майбутнє...». Так, Григорій Сковорода, видатний мандрівник-філософ XVIII ст. окреслив візію для майбутніх поколінь українців у пізнанні, розумінні й усвідомленні свого місця в суспільстві через призму краєзнавства.

Освітнє краєзнавство – це цілісна, гармонійна система, що розвивається в площині тривимірних системних моделей: час (історичне, археологічне краєзнавство), простір (географічне, геологічне краєзнавство) та соціум (літературне, етнографічне екологічне краєзнавство). Ці моделі є відкритими системами, інтегрованими між собою (Петранівський, Рутинський, с. 90).

Академік Петро Тронько, якого називають «батьком українського краєзнавства» вдало поєднав поняття «краєзнавство» та «патріотизм»: «Щоб по справжньому любити рідний край, його треба добре знати. Це знання не лише підносить і звеличує людину, розширює її світогляд, воно є своєрідним містком, що єднає покоління минулі з поколіннями нинішніми та прийдешніми...» (Тронько, 2003, с. 12).

Історичне краєзнавство є горнилом плекання та збереження історичної пам'яті, досвіду різних поколінь, що викарбувався часом і становить фундамент матеріальної та духовної культури. Об'єктом

історико-краєзнавчого пізнання є соціально-економічні, соціально-політичні, культурні процеси, що відбувалися в минулому.

Заклади позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку координують ведення історико-краєзнавчу роботу з дітьми та учнівською молоддю в позаурочний час. Такий вид роботи є вагомим фактором, що сприяє вихованню дітей у дусі патріотизму, розвиває пізнавальний інтерес, підштовхує до творчості.

Тому важливою умовою успішної реалізації державної політики у сфері національно-патріотичного виховання дітей та молоді є підтримка закладів позашкільної освіти та педагогів, які є безпосередніми виконавцями історико-краєзнавчої роботи.

Саме гуртки історичного краєзнавства мають першочергові засади для реалізації національно-патріотичного виховання в сучасній системі освіти. Історичне краєзнавство, завдяки багатогранності форм його реалізації має засадниче значення для розвитку саме громадянських компетентностей дітей та учнівської молоді.

Робота в таких гуртках не лише сприяє організації змістовного та корисного дозвілля, але й збагачує знання гуртківців про історичний розвиток конкретної території, окремих історичних, архітектурних і культурних об'єктів, формує громадську відповідальність і позицію щодо збереження та примноження історико-культурних надбань. А усвідомлення історичного значення та здобутків власної держави, почуття гордості за її видатних нащадків створює сприятливу основу для успішної реалізації особистості в подальшому професійному житті.

Форми історико-краєзнавчої роботи відповідно до кількості залучених дітей, ми об'єднуємо в групи: індивідуальні, групові та масові (стаціонарні та пересувні).

Серед індивідуальних форм слід назвати роботу в музеях, архівах, бібліотеках, листування та обмін краєзнавчою літературою тощо.

Гуртки та інші творчі об'єднання дітей, що створюються відповідно до інтересів учасників на тривалий проміжок часу (переважно на навчальний рік), складають основу групових форм історико-краєзнавчої роботи.

Популярними сьогодні масовими пересувними формами історико-краєзнавчої роботи з дітьми та учнівською молоддю є експедиції, мандрівки, походи, зльоти, екскурсії; конференції, вікторини, конкурси, тематичні вечори, зустрічі, робота освітянських музеїв – поширені масові стаціонарні форми тощо.

Виховання національно свідомої особистості засобами історичного краєзнавства звичайно ж потребує комплексного підходу, залучення педагогічної спільноти, представників інститутів громадянського суспільства, батьків, використання всієї палітри різноманітних методів і форм роботи з дітьми та учнівською молоддю як у стінах закладів освіти, так і поза ними.

Саме через дослідження історичного минулого свого рідного краю, а потім і всієї держави, у дітей плекається національна ідентичність і формується національна самосвідомість, з'являється потреба у визначенні свого місця в розбудові та становленні України як самодостатньої держави.

ЛІТЕРАТУРА

- Лукашева, А. О. (2019) Національно-патріотичне виховання як пріоритетний напрямок виховного процесу в закладах позашкільної освіти. *Грані науково-технічної творчості Запорізької області*, 2, 6-15.
- Петранівський, В. Л., Ругинський, М. Й. (2006). *Туристичне краєзнавство*. Київ: Знання.
- Тронько, П. Т. (2003). *Краєзнавство України: здобутки і проблеми (до III з'їзду Всеукраїнської спілки краєзнавців)*. Київ: Інститут історії України НАН України.
- Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки» від 13 жовтня 2015 року. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (дата звернення 01.03.20.).

Л. М. Петренко

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Г. ВАЩЕНКА ТА ЙОГО РОЛЬ У РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ У ХХ СТ.

Серед українських учених, педагогів, громадських діячів першої половини ХХ ст. гідне місце займає Григорій Ващенко (1878-1967), видатний представник української культури, освіти, професор, громадський діяч, письменник.

Після Лютневої революції 1917 року Г. Ващенко стає активним діячем національного руху, що ширився в Україні. Він проходить у Києві курси з українознавства, які організувало Українське товариство шкільної освіти й потім читає лекції з української мови, літератури, психології на курсах перекваліфікації вчителів у Прилуках, Ромнах, Хоролі. В ході дослідження встановлено, що в жовтні 1917 року Г. Ващенко зарахований викладачем педагогіки, психології та логіки в Полтавський учительський інститут і одночасно призначений директором учительської семінарії на Шведській Могилі. З кінця 1918 року Г. Ващенко працював доцентом в філії Харківського університету на українському історико-філологічному факультеті – викладачем психології, а в 1921–1923 рр. він перейшов на роботу в педагогічну школу імені Б. Грінченка в місті Білики, Кобеляцького повіту. Працював плідно, самовіддано, але з 1924 року повертається до Полтави на посаду викладача в Інституті народної освіти (ІНО), який був утворений після об'єднання вчительського інституту та філії Харківського університету.

Важливо відзначити, що, підтримуючи основні принципи тодішньої педагогічної науки, Г. Ващенко приділяє значну увагу проблемам педології. Він організовує при педагогічному кабінеті роботу гуртків із вивчення дитинства й дитячих колективів, надаючи великого значення питанням розвитку дитини. З огляду на плідну роботу педагога в цьому напрямі, з весни 1925 року його призначають керівником нового кабінету

соціального виховання при ІНО, де він відразу організовує роботу гуртка соціальної педагогіки. Одночасно його стверджують на посаді керівника педагогічної кафедри при ІНО і присвоюють звання професора.

Відомо, що 20-ті – початок 30-х років ХХ ст. були періодом, коли значного поширення набула концепція розвитку дитини, в основі якої лежали ідеї педології, рефлексології та психотехніки. Про глибоку зацікавленість ученого науковими пошуками в галузі педагогіки та психології свідчить тематика лекцій, які він читав студентам у педагогічному інституті, зокрема, основи психології у зв'язку з психологією дитини, основи педології, методика вивчення дитини, організацію дитячих установ та інші (Українська педагогіка в персоналіях, с. 367). У 20-х роках ХХ століття в науці педології відбуваються зміни, з'являється такий науковий напрям як педологічна теорія колективу або колективна педологія, що означає переведення завдань педагогіки й педології з особистості на колектив. У 20-30-ті роки минулого століття питання педології займали важливе місце в педагогічній спадщині Г. Ващенка. Він друкує наукові статті, публікації, дослідження з актуальних питань педагогіки, аналізує, порівнює отримані результати.

Педагог усвідомлює, що педологія є абсолютно новою галуззю, зазначає, що вона тільки народжується на наших очах. Відсутність методики вивчення дитячих колективів спонукає його до пошуку оптимальних форм, таких як збирання матеріалів, спостереження, обробка матеріалів, запис спостережень за поведінкою дітей, інші засоби фіксації, які можна обробляти за допомогою точних методів наукової роботи. Він зазначає, що одним із методів вивчення колективу є анкета, але вона не може замінити записів. У індивідуальній педології, особливо під час вивчення колективу, Г. Ващенко не радить використовувати метод загального фотографічного запису, а використовувати дві основні форми – фотографічного й конденсованого запису (Ващенко, 1930). Він аналізує використання цих методів із точки зору повноти та об'єктивності матеріалу, який потрібен досліднику. Г. Ващенко зазначає, що в процесі вивчення колективу слід урахувувати мету, з якою вивчається колектив, вважає, що фотографічний метод більше підходить для вивчення колективів дітей дошкільного віку. Під час конденсованого запису відбувається узагальнення процесу, тому можливі суб'єктивні судження дослідника. Педолог повинен вести записи за певним, заздалегідь складеним планом. Третьою формою запису поведінки дитячих колективів є найбільш поширений – обліковий щоденник. Крім основних методів вивчення дитячих колективів, застосовуються експериментальні методи й методи вивчення дитячої діяльності (малювання, ліплення, листи та ін.) (Ващенко, 1930).

Важливо відзначити, що Г. Ващенко становлення педології пов'язував із розвитком експериментальної роботи з проведенням досліджень. Педагог зазначає, що соціальне виховання ставить перед експериментальною педологією дуже багато першочергових завдань. За наявності правильного інструменту оцінки успішності учнів, грамотності, математичного рахунку в керівників шкіл, учителів, начальників районних відділів освіти, вчених

з'явилася б можливість об'єктивно оцінювати роботу вчителів, існуючі методи навчання, вирішувати питання про зміну методів навчання.

Г. Ващенко використовує всі можливості для поширення досвіду серед педагогів із педологічних питань. Зокрема, він двічі виступив перед лекторами педагогічних дисциплін у педагогічних ЗВО на курсах, які проходили в Києві під егідою Укрпрофосу в 1925 році, куди він був запрошений. Таким чином, педагог намагався захистити науковий підхід до вивчення дитячих колективів, як складовий метод педологічної науки, яка вже піддавалася утискам.

Однак, не всім планам судилося збутися. Наприкінці 1933 року Г. Ващенко був звільнений із посади за звинуваченням у буржуазно-націоналістичному ухилі. Відбувається згортання педологічних досліджень. 4 липня 1936 року вийшла постанова ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосу», за якою заборонялося викладання педології в школах і проведення в них педологічних досліджень (Бойко, 2001, с. 163). Як зазначає професор А. Бойко, різке засудження педології та вилучення її з навчальних планів педвузів підірвало наукові основи педагогіки. «Ліквідація педології породила таке явище, як «бездітна педагогіка», формалізм і схоластику в теорії та практиці виховання» (Бойко, 2001, с. 47).

Отже, діяльність Г. Ващенка була спрямована на пошук нових форм і методів педагогічної роботи, на підтримку творчих керівників, працівників інтернатних установ. Проведений аналіз педагогічної діяльності Г. Ващенка дозволяє говорити про вагомий внесок педагога в розвиток педології в Україні. В основі педологічної концепції Г. Ващенка була дослідницька методика, спрямована на комплексний підхід до навчання й виховання дітей у закладах освіти України. Педагогічна спадщина видатного українського педагога Г. Ващенка знайомить нас із практичною діяльністю та цінними теоретичними положеннями, які на сучасному етапі впровадження Нової української школи співзвучні її вимогам і є основою формування світоглядних і наукових компетентностей української молоді. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми й вимагає подальшого вивчення й аналізу творчої спадщини Г. Ващенка.

ЛІТЕРАТУРА

- Бойко, А. М. (2001). *«Служба Богові й Батьківщині»: (Г. Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок)*. К.: ІЗМН, 2001.
- Ващенко, Г. (1930). Записи поведінки дитячих колективів, як метод вивчення дитинства. *Записки Полтавського інституту Соціального виховання*, V, 111-122.
- Українська педагогіка в персоналіях* (2005). О. В. Сухомлинський (ред.). К.: Либідь.

РОЗДІЛ 9. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Г. Л. Єфремова

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Педагогічний супровід – це багатогранна система, в якій можна виділити форми роботи, спрямованість, предмет та об’єкт. Водночас, педагогічний супровід має такі особливі характеристики: об’єднання мети психологічної та педагогічної допомоги; фокусування на особистості (реалізації потенційних можливостей, розкритті індивідуальних особливостей); підтримка оптимально значущих якостей особистості; корекція вад розвитку; надання суб’єкту навчально-виховної діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність.

Слід зазначити, що визначення поняття «соціально-педагогічний супровід» цілком залежить від поняття «соціально-педагогічна діяльність» узагалі. Соціально-педагогічна діяльність – це фахова допомога людині в її адекватній соціалізації, адаптації, розвитку, створення ефективних умов входження особистості в соціум та соціальні відносини. Соціально-педагогічний супровід базується на суб’єкт-суб’єктному підході, що передбачає активну позицію як об’єкта, так і суб’єкта соціально-педагогічного впливу.

На наш погляд, соціально-педагогічний супровід – це процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних соціально-педагогічних дій, що допомагають особистості зрозуміти виникаючу життєву ситуацію та забезпечують її саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається.

Метою соціально-педагогічного супроводу є формування в супроводжуваного здатності до саморозвитку, саморегуляції, самовдосконалення в різних ситуаціях його життєвого становлення; підвищення психолого-педагогічної компетентності всіх учасників освітнього процесу (Рожков; Стрельцова, 2008). Результатом соціально-педагогічного супроводу є рішення й дія, що веде до прогресу в розвитку супроводжуваного.

Отже, супровід розглядається нами як цілісна діяльність, фахова взаємодія всіх суб’єктів педагогічного впливу.

Нам імпонує визначення соціально-педагогічного супроводу як складової організації освітнього середовища: це система професійної комплексної допомоги, яку потребують учасники освітнього процесу (слухачі, педагогічні працівники, адміністрація освітніх установ) у створенні умов для повноцінного й гармонійного розвитку особистості з урахуванням сучасних підходів до розвитку, навчання й виховання.

Вищезазначений методологічний аналіз дозволяє стверджувати, що соціально-педагогічний супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої соціально-педагогічної допомоги в ситуації вибору нового способу життєдіяльності, що передбачає пошук прихованих резервів і можливостей людини; комплексна система цілеспрямованих педагогічних дій суб'єкта процесу (того, хто супроводжує) з нейтралізації передбачуваних труднощів (помилки), надання оперативної допомоги та сприяння рефлексії учасників (тих, кого супроводжують) педагогічного процесу; інтегративна технологія, метою та результатом якої є створення умов для активізації внутрішнього потенціалу особистості.

У своєму дослідженні ми розглядаємо соціально-педагогічний супровід як провідну умову розвитку професійної адаптивності соціальних педагогів, самостійний педагогічний засіб, особливий вид діяльності, спрямований не лише на вирішення вузьких адаптаційних завдань, але й зрештою на розвиток усього особистісного потенціалу слухача.

У межах нашого дослідження до складових соціально-педагогічного супроводу ми віднесли: спецкурс «Тренінг професійної адаптивності»; науково-практичний семінар «Професійна адаптація та самоідентифікація соціального педагога»; «Педагогічну майстерню для соціального педагога»; творчу групу, організація діяльності якої супроводжувалась індивідуальними та груповими консультаціями слухачів.

Проведення науково-практичного семінару «Професійна адаптація та самоідентифікація соціального педагога» в умовах інституту післядипломної педагогічної освіти було спрямоване на: занурення слухачів курсів підвищення кваліфікації в активну професійно-аналітичну, креативну діяльність; упровадження інноваційних технологій навчання й виховання, аналіз власного досвіду й накопичення нових знань; створення ефективних умов розвитку професійної адаптивності, самореалізації, самоідентифікації та самоствердження фахівця соціально-педагогічної сфери.

Метою семінару була реалізація можливості підвищення професійної компетентності та самоідентифікації соціальних педагогів, визначення та конкретизація аксіо-акмеологічних шляхів професійного зростання фахівців соціально-педагогічної сфери.

Завданнями семінару було висвітлення основ професійної адаптації та самоідентифікації; стимулювання рефлексії соціальних педагогів, розвиток їхньої професійної адаптивності для подальшої професійної діяльності.

У ході проведення семінару акцент було зроблено на особливостях розвитку професійної адаптивності, самореалізації, самоідентифікації та компетентності фахівця соціально-педагогічної сфери. Слід зазначити, що семінар мав не лише теоретично-інформаційний характер, але й реалізовував практичні (прикладні) завдання, шляхом упровадження інноваційних технологій (тренінгів, балінтовських груп, моделювань ситуацій тощо), у ході яких учасники отримували практичні рекомендації та мали можливість стимулювання власної рефлексії.

Наступною складовою соціально-педагогічного супроводу була організація роботи «Педагогічної майстерні для соціального педагога», мета створення якої була спрямована на: розвиток професійної адаптивності соціальних педагогів; підвищення рівня професійної мотивації та професійної компетентності фахівців соціально-педагогічної сфери; формування вмінь соціально-педагогічної взаємодії в умовах освітнього закладу; профілактика конфліктних ситуацій та механізмів професійного згорання.

Діяльність «Педагогічної майстерні соціального педагога» визначалася професійними потребами та враховувала типові проблеми та труднощі, що виникають у професійній діяльності фахівців соціально-педагогічної сфери. Для мінімізації зазначених професійних проблем під час діяльності «Педагогічної майстерні соціального педагога» використовувалася:

- індивідуально-консультаційна робота з фахівцями соціально-педагогічної сфери, що враховувала фахову консультацію та допомогу в нестандартних професійних ситуаціях;

- індивідуально-практична робота із соціальними педагогами, засобами використання семінарів-практикумів та інших інноваційних форм і методів соціально-педагогічної взаємодії;

- організаційна робота з фахівцями, що включала індивідуальні (групові) співбесіди, тематичні конференції та круглі столи.

Вищезазначені форми соціально-педагогічного супроводу, на нашу думку, сприяють удосконаленню професійних умінь і навичок фахівця соціально-педагогічної сфери, розвитку його професійної адаптивності, формуванню професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, знаходженню ефективних шляхів вирішення виробничих проблем тощо.

Слід зазначити, що під час застосування соціально-педагогічного супроводу формуються професійні вміння й навички, реалізуються механізми професійної ідентифікації особистості, підвищується рівень професійної компетентності фахівця, устанавлюється зворотній зв'язок між учасниками суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

З метою розвитку професійної адаптивності соціальних педагогів нами було складено індивідуальну програму соціально-педагогічного супроводу. У межах програми було організовано цикл групових та індивідуальних психолого-педагогічних консультацій на тему «Професійна адаптивність фахівця соціально-педагогічної сфери як умова його професійного розвитку» та організовано самоосвітню навчально-пізнавальну діяльність фахівців соціально-педагогічної сфери. Адже необхідною умовою професійного розвитку фахівця є вияв самостійності особистості у власному професійному зростанні, що передбачає активну самоосвітню діяльність.

У науковому обігу самоосвіта визначається як самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищенні кваліфікації тощо (Енциклопедія освіти, 2008, с. 798). Самоосвіта є умовою розвитку,

самоствердження й самореалізації особистості, складовою навчання її протягом життя. На наш погляд, саморозвиток соціального педагога залежить від єдності зовнішніх і внутрішніх умов та потребує постійного вдосконалення професійної діяльності фахівця. У межах нашого дослідження зовнішні умови створюються в умовах післядипломної освіти та впливають на розвиток професійної адаптивності соціальних педагогів крізь призму внутрішніх умов особистості (потреби, інтереси, прагнення).

Таким чином, самоосвіта соціальних педагогів є одночасно організованим та самоорганізованим процесом, який складається зі сформованої мотивації фахівців до самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності та використання викладачами інноваційних форм і методів навчання, які активізують слухача до підвищення власного рівня знань, умінь і навичок та забезпечують підвищення рівня професійної підготовки слухачів в умовах післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Енциклопедія освіти (2008). В. Г. Кремень (ред.). К.: Юрінком Інтер.

Рожков, М. И. *Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций.* Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/34_1/.

Стрельцова, В. Ю. (2008). Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей до умов культурно-освітнього середовища. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 3, 27–32.

К. Ф. Зарипова

Республиканский эстрадно-цирковой колледж (Узбекистан)

ТАНЕЦ НА МАНЕЖЕ ЦИРКА

Вряд ли есть на свете такой ребенок, который бы не любил цирк. Разве может оставить кого-нибудь равнодушным выступления воздушных гимнастов, головокружительные трюки наездников на бегущих лошадях, смешные репризы клоунов или, скажем, дрессированные собачки...

Цирк – это всегда новое, интересное выступление артистов, захватывающее дух исполнение трюков, это что-то особенное.

А знаете ли вы, как зародился цирк в Узбекистане? Основателем первого профессионального цирка в Узбекистане, был мой прадедушка – Народный артист Узбекистана, Герой труда, основатель первой школы циркового, актерского и музыкального искусства, родоначальник династии джигитов наездников Карим Зарипов. В 1924 году Карим Зарипов создал первый цирк под названием «Кооператив», здесь работали артисты из регионов Узбекистана и даже России. В этом цирке долгое время проработал известный композитор Юнус Раджаби со своим оркестром, все номера исполнялись под аккомпанемент живой музыки. Далее этот музыкальный коллектив перешел в ведомство телерадиовещания. А в 1928 году на базе предыдущего цирка Карим Зарипов создает нового формата цирк – «Звезда Востока» («Кизил Шарк»).

В 1932 году строит школу для того, чтобы обучить молодежь цирковому, актерскому и музыкальному искусству, сам он становится директором этой школы и преподавателем. В настоящее время это Республиканский эстрадно-цирковой колледж.

В прошлом году мы отмечали 125-летие со дня рождения выдающегося деятеля искусств, легенды Узбекского циркового искусства Карима Зарипова, а также 85-летие первой школы искусства – Республиканского эстрадно-циркового колледжа. В здании Узбекдаватцирка прошло незабываемое представление-шоу, приехали гости со всех братских республик поздравить нас с днем рождения, выступали выпускники первой школы Карима Зарипова и сегодняшние звезды цирка и эстрады, выпускники колледжа. Состоялась выставка, посвященная Карима Зарипову, его супруге – Заслуженной артистке Узбекистана, первой клоунессе-узбечке, дрессировщице и наезднице – Муборак Зариповой, всем представителям династии Зариповых и, конечно же, колледжу.

Если говорить о хореографии и ее связи с цирком, то это целая наука...

Заслуженные артистки Узбекской Республики Муборакхон-ая Зарипова и её дочь Халидахон Зарипова свыше 50 лет проработали в цирке, но каждая из них имела хореографическое образование. Цирк – искусство многогранное и без навыков хореографии и пластики сложно исполнить трюк. Халидахон работала в номерах джигитовки и «Гротеск наездница», и каждый её выход и финал номеров завершался танцами, известными в Узбекистане под названиями: «Занг», «Лязги», «Дилхироч». Эти танцы в манеже смотрелись великолепно... На гастролях в Москве, при проведении дней культуры и искусства Узбекистана, Зариповы часто встречались с актерами театров и балеринами. Одной из таких запоминающихся встреч была с Галиной Улановой, которая пришла на представление в цирк. По окончании выступления артистов, она прошла за кулисы, чтобы познакомиться с моей мамой – Халидахон Зариповой, беседа была не долгой, но тот восторг, который выразила Галина Уланова от выступления и танцев, остался в памяти мамы надолго. Уланова, отметила осанку, пластику движений и музыкальное сопровождение номера.

Народный артист Узбекистана, Герой труда, основатель первой Узбекской школы циркового, актерского и музыкального искусства Карим Зарипов всегда требовал от учащихся работы у станка. В первую очередь, обращал внимание на осанку спины, пластику рук и растяжку. Он говорил: «Руки как крылья, должны показать грацию и воздушность исполнения того или иного трюка, гибкость спины – дополнит красоту гимнастики и акробатики, верчение даст возможность сохранять равновесие...».

Выразительные средства классического танца позволяют балетмейстеру и педагогу ставить разнообразные постановки как классического, народного, современного, историко-бытового танца, а также пантомимические действия. В свою школу он приглашал Тамара хонум Петросову, Евгения Барановского и других артистов балета и ансамблей для

обучения детей премудростям как национального, так и классического танца. Многие номера сопровождалась танцевальными постановками, в частности, номер «Джигиты солнечного Узбекистана» под руководством Карима Зарипова завершался искрометным национальным танцем. Номер, в котором я работала «Высшая школа верховой езды», также заканчивался национальным танцем «Андижанская полька», второй номер созданный в казахском коллективе «Акробаты на роликах» под руководством С. Ахметова, начинался и завершался танцами на роликах... Это был дуэтный танец на роликах. Мне посчастливилось проработать в этом коллективе 5 лет. Представление «Земля чудес» начиналось с национального танца, в котором участвовали практически все артистки цирка и у них не было специального хореографического образования, но они танцевали и выходили на эпилог, который также сопровождался танцем...

Музыкальная тема всегда должна проявляться в исполнении артиста, как его художественное, эмоционально-волевое чувство танца, так и сознательная, живая характеристика движений.

Немаловажный фактор в постановках номера или спектакля имеет правильно подобранное музыкальное сопровождение. Умение слышать музыку, ее ритм, интонации, конечно же, дано не всем, но этому необходимо учить и воспитывать учеников последовательно.

Хореографии сегодняшнего дня свойственны серьезность идейного содержания, глубина образов, разнообразие танцевального языка и сложность гармонии с исполнением цирковых трюков.

Взаимосвязь нескольких направлений гимнастики, акробатики и хореографии сегодня очевидна. Она в спорте и в цирке утвердилась давно. Существует целый комплекс упражнений, развивающих физические и природные данные артиста. Искусство вообще это отражение действительности в образах, передача посредством движения, мимики и правильность исполнения трюковой части. Искусство хореографии постоянно развивается и видоизменяется, ведь язык пластики, танца, которым владеют ее исполнители, всегда будут привлекать внимания и вызывать восхищения у зрителей, обогащая внутренний и духовный мир человека. И до сих пор никто не мог в полной мере познать магию танца, но кто связан с хореографией, не может представить дальнейшую жизнь без нее.

ЛИТЕРАТУРА

Зарипова, К. Ф. (2012). *Танец на манеже цирка*: сборник материалов республиканской научно-практической конференции о проблемах танцевального искусства. Ташкент.

Зарипова, К. Ф. (2018). *Неугасаемые лучи искусства*. Ташкент.

Я жизнь свою Искусству посвятила: сборник статей, посвященный 110-летию со дня рождения Заслуженной артистки Республики Узбекистан Мубаракхон Зариповой, первой Узбекской клоунессе, наезднице и дрессировщице лошадей (2016). Ташкент.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ПИТАННЯ

У контексті інтеграції до сучасного європейського простору українська держава ставить усе більш високі вимоги до своїх громадян, оскільки від них значною мірою залежить її майбутнє. Особлива увага приділяється кадровому забезпеченню установ і організацій різних напрямів, володінню їх спеціалістами необхідними знаннями, уміннями, якостями, а також високим рівнем професійної компетентності для виконання діяльності в певній сфері. Зважаючи на це, важлива роль відводиться професійній підготовці майбутніх фахівців, адже саме в закладах вищої освіти починається становлення й розвиток особистості професіонала.

Ураховуючи реалії сучасного життя, особливу увагу варто акцентувати на сфері соціальної роботи, адже її головною метою є допомога вразливим верствам населення. Тому, майбутні соціальні працівники в процесі фахової підготовки мають набути необхідних знань, умінь, навичок, компетентностей, цінностей, особистісних якостей, які сприятимуть їх подальшій успішній професійній діяльності в соціальній сфері.

Проблему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти досліджували науковці О. Водяна, Д. Доманчук, І. Іванова, О. Файчук, Л. Тюття та інші.

Зупинимося на дефініціях основних понять досліджуваного питання, до яких нами було віднесено такі: «професійна підготовка», «професійна підготовка в закладі вищої освіти», «професійна підготовка майбутніх соціальних працівників», «професійна підготовка соціального працівника в умовах закладу вищої освіти».

На думку О. Файчук, професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю (Файчук, 2012, с. 300). Ми вважаємо, що це набуття певної сукупності знань, умінь, навичок, компетентностей, необхідних для оволодіння певною професією.

Професійна підготовка у закладі вищої освіти – цілеспрямований процес формування особистості професіонала, який забезпечується наявними в освітньому закладі засобами і передбачає готовність особистості до конкретного виду професійної діяльності (О. Файчук) (Файчук, 2012, с. 302). Отже, це створені в освітній інституції умови для професійного становлення майбутнього фахівця.

Дещо подібними між собою є визначення таких термінів, як «професійна підготовка майбутніх соціальних працівників» та «професійна підготовка соціального працівника в умовах закладу вищої освіти».

Як зазначає О. Водяна, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників – це здобуття ними кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю, що спрямовується на засвоєння знань, формування вмінь і навичок, розвиток якісних позитивно-корисних ініціатив, творчості, ціннісних орієнтацій (Водяна, 2016, с. 96).

О. Файчук стверджує, що професійна підготовка соціального працівника в умовах закладу вищої освіти визначається засвоєнням системи знань, сформованістю професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення професійної діяльності (О. Файчук) (Файчук, 2012, с. 300–301).

Аналіз тверджень, запропонованих дослідницями, дав змогу визначити спільні риси, характерні для професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, а саме засвоєння ними необхідної системи знань і формування відповідних умінь і навичок.

На нашу думку, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників – це системний, цілеспрямований процес, який здійснюється в закладі вищої освіти та забезпечує набуття студентами необхідної кваліфікації (знань, умінь, навичок, цінностей, якостей тощо) для ефективного виконання в подальшому покладених на них професійних функцій у сфері соціальної роботи.

Здійснюючи аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, акцентуємо увагу на меті та завданнях даного процесу.

На погляд Д. Доманчук, загальною метою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є здобуття студентами необхідних для майбутньої діяльності компетенцій (Доманчук, 2014, с. 135).

Значно ширше формулюють мету досліджуваного нами процесу Л. Тюття та І. Іванова. Вчені вважають, що основна мета теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців із соціальної роботи – озброєння їх глибокими соціально-економічними, науково-професійними знаннями, практичними вміннями й навичками діагностики, прогнозування, організації, управління, координації, корекції, реабілітації, сприяння перетворенню знань на надбання особистості, формування ціннісних орієнтацій, духовних потреб, високих моральних якостей, здатності до постійного оновлення знань, професійної мобільності, творчого вирішення професійних завдань (Тюття, Іванова, с. 38).

Узагальнюючи вищезазначене, можна наголосити на тому, що основною метою фахової підготовки соціальних працівників є набуття ними різноаспектних знань, умінь, навичок, цінностей, якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Мета професійної підготовки майбутніх соціальних працівників конкретизується в її завданнях. Л. Тюття та І. Іванова розглядають завдання підготовки в умовах університетської освіти фахівців із соціальної роботи, що обумовлені визначеною ними метою. Науковці вважають, що вони реалізуються через:

– відображення цілей освіти та професійно-практичної підготовки випускника закладу вищої освіти, визначення місця фахівця в структурі

галузей економіки держави й вимог до його компетентності, інших соціально важливих якостей, системи виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра;

– визначення нормативного терміну та нормативної та вибіркової частини змісту навчання бакалавра, встановлення вимог до змісту, обсягу й рівня освіти та професійно-практичної підготовки фахівців із соціальної роботи в освітньо-професійній програмі;

– розробку вихідних документів планування та організації освітнього процесу в університеті: базового й робочих навчальних планів підготовки бакалаврів, навчальних і робочих навчальних програм дисциплін, уведених до навчальних планів;

– формування нормативної навчально-методичної документації (освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів, навчальних програм), проведення на основі маркетингу, методів експертної оцінки аналізу діяльності соціальних працівників, методів моделювання професійної діяльності, вивчення вимог, що саме повинен знати й уміти фахівець із соціальної роботи для виконання поставлених перед ним завдань;

– урахування вимог держави й суспільства до конкурентоздатності фахівців на ринку праці, що викликає потребу постійного вдосконалення освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, оновлення змісту освіти з подальшим відображенням у навчальних планах і навчальних програмах;

– різнорівневу підготовку фахівців, перехід відповідно до вимог наступності від підготовки бакалаврів до магістрів, гарантії неперервності й наступності в навчанні як для окремої особистості, так і для всіх студентів (Тюптя, Іванова, 2011, с. 38–39).

Отже, у наведених завданнях професійної підготовки фахівців із соціальної роботи в умовах закладу вищої освіти увага акцентується більшою мірою на навчально-методичній документації та своєчасному її оновленні відповідно до вимог суспільства й держави.

Резюмуючи вищевикладене, можемо дійти таких висновків. У ході здійснення теоретичного аналізу досліджуваної проблеми нами було розглянуто дефініції базових понять, запропоновано власні визначення термінів, акцентовано увагу на меті й завданнях професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

- Водяна, О. В. (2016). *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль.
- Доманчук, Д. С. (2014). Наукові підходи до визначення поняття «професійна компетентність майбутніх соціальних працівників». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 38 (91), 133–139.
- Тюптя, Л. Т., Іванова, І. Б. (2011). *Соціальна робота: методика викладання*. Київ: Університет «Україна».

Файчук, О. (2012). До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки, 10*, 299–302.

В. В. Нестерчук
Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

ДОМАШНЄ НАСИЛЬСТВО ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Історично сім'я завжди була колискою нації, вона була та є запорукою того, що в державі є майбутнє. Відповідно, благополуччя та стабільність сім'ї як найважливішої структурної складової суспільства є умовою його соціально-економічної та політичної стабільності, гарантом стратегічної безпеки будь-якої держави. Невипадково державна сімейна політика стає сьогодні одним із пріоритетних напрямів соціальної політики в Україні.

Проте сім'я, в тому числі українська, в сучасному світі знаходиться в стані кризи, що проявляється в низці чинників і деструктивних процесів. Одним із показників цієї кризи є наростання жорстокості й насильства в сім'ї. Тому вирішення цієї проблеми є одним з основних завдань державної сімейної політики.

Насильство – це не завжди заподіяння фізичної шкоди людині, насильство може бути і емоційним, і соціальним, а так само у формі тероризму по відношенню до своїх домочадців. Насильство з точки зору психології та педагогіки завжди супроводжується негативними переживаннями, стресовими ситуаціями, депресивними станами об'єкта насильства: біль, такі негативні емоції, як шок, запеклість, озлобленість, страх, ненависть, і безліч інших емоцій, що приводить, до саморуйнівної поведінки, а також завдає значної шкоди особистісному й соціальному розвитку, що не дозволить повною мірою ефективно адаптуватися до суспільства, і в цілому призведе до порушення процесу соціалізації (Келлі, 2011).

Основна сила, рушійна кривдником – прагнення встановити повну владу над дружиною (партнеркою). Для проведення дослідження були використані такі методи: аналіз документів, наукової літератури та нормативно-правової бази. Метою роботи є дослідження домашнього насильства як соціальної проблеми сучасного суспільства.

Американська дослідниця, психолог і видатний фахівець із проблеми сімейного насильства Лінор Уокер у своїх дослідженнях вперше підкреслила, що для того, щоб сімейний конфлікт міг потрапити в категорію домашнього насильства, необхідно, щоб хоча би двічі повторилася ситуація, пов'язана з використанням насильницьких методів одним із партнерів (Емельянова, 2008).

Насильство в сім'ї є соціальною проблемою сучасного суспільства, як доказ можна навести такі аргументи: по-перше, зростає інтерес до сім'ї, як до одного з найважливіших інститутів соціалізації особистості дитини, і самостійного, незалежного осередку суспільства; по-друге, виникає

потреба в соціально-педагогічному супроводі, соціально-педагогічній підтримці й захисті «сімей групи ризику», тому що, найчастіше саме в таких сім'ях виникає насильство, спрямоване насамперед на більш слабких її членів, це можуть бути діти або бабусі, дідусі, які є незахищеними, і вимагають до себе більшої уваги, інтересу, турботи й догляду; по-третє, потребою соціально-педагогічної профілактики, а в деяких випадках і корекції насильства в сім'ї.

Загальна модель роботи з випадками сімейного насильства в Україні поки що не сформована. Цю проблему можна вирішити тільки в тісному контакті з правоохоронними органами, закладами охорони здоров'я, соціального розвитку й освіти.

Отже, і світовий, і вітчизняний досвід підказують, що орієнтація на каральну функцію закону не забезпечує безпеки в сім'ї, необхідний комплекс заходів – програми екстреної та довготривалої допомоги жертвам насильства та їхнім родинам, спеціальні програми освіти, консультування та психологічної корекції для винуватця насильства, жертви й інших членів сім'ї, включаючи дітей. Відповідно, потрібно об'єднання зусиль правоохоронних органів, судів, соціальних служб, кризових центрів, психоневрологічних диспансерів, громадських правозахисних організацій, освітніх установ. Ідеться не просто про певний комплекс заходів, а про дуже складний механізм, який об'єднує діяльність представників різних структур, далеких одна від одної організацій, найчастіше включених у різні відомства.

Сімейна жорстокість не може розглядатися як приватна справа членів сім'ї. Необхідні зміни в кримінальному законодавстві, прийняття закону про заобігання насильства в сім'ї. Потрібна розробка комплексної системи соціальних заходів щодо захисту прав людини в сімейній сфері та з профілактики сімейних злочинів. За допомогою ЗМІ слід здійснювати пропаганду ненасильницьких методів вирішення домашніх конфліктів. Зокрема, має сенс запровадити в практику радіо й телебачення консультації.

В Україні соціальний працівник стає ключовою фігурою в цьому ланцюгові. Він не тільки безпосередньо працює із сім'єю, але й несе відповідальність за координацію зусиль різних структур. Підготовка до ролі координатора вимагає додаткових знань, знайомства із сучасними соціально-правовими технологіями, розуміння труднощів практичної роботи кризових центрів, які створили за останні три роки унікальні методики роботи з жертвами насильства та членами їх сімей, та інших громадських організацій.

ЛІТЕРАТУРА

- Келлі, Ліз. (2011). *Насильство щодо жінок і дітей. Новий погляд на поліцейську діяльність, її інноваційність і професіоналізм*. Львів: Астролябія.
- Емельянова, Е. В. (2008). *Женщины в беде. Программа работы с жертвами домашнего насилия «Достоинство любви»*. СПб.: Речь.

СОТРУДНИЧЕСТВО МАХАЛЛИ И КЕНГАША СХОДА СЕЛЬСКИХ ГРАЖДАН, ШКОЛЫ, СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

В настоящее время в современном демократическом обществе происходят очень важные процессы интеграции института махалли, которые глубоко взаимодействуют с органами системы народного образования в процессе духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи.

Махалля – авторитетный общественный институт с чрезвычайно широкими и многогранными полномочиями и функциями, во главе с председателем махаллинского комитета. В махалле много разноцелевых комиссий, в том числе, по благоустройству природы, по ее защите и охране, в которую входит Совет махалли – семьи – школы. В махалле имеется консультационный пункт по просветительству, в частности, по религиозным, духовно-нравственным и другим воспитательным вопросам.

Проблема благоустройства и защиты природы в махалле решается во взаимосвязи и взаимосотрудничестве семьи – махалли – школы.

Просветительскую работу в махалле возглавляет специальный консультант. Направления его деятельности: актуально-просветительские вопросы – религиозные, духовно-нравственные и др., однако относительно природы вопросы не обозначены. Например, охранно-природная деятельность в контексте природной красоты и экологических факторов ее процветания – на нравственной основе; нет также четкого плана проведения природоблаготворительных мероприятий в махалле (совместно с семьей и школой).

Предусматривается отчет консультанта ежеквартально перед советом граждан махали; а также сотрудничество консультанта по данным вопросам в районном масштабе. Предлагается ориентир работы консультанта, разработаны условия для его деятельности.

Также при совете махаллинского комитета работает консультант по просветительству – религиозному, духовно-нравственному. Его деятельности придается чрезвычайно большая роль в просветительстве сельских граждан. Разработаны направления его работы.

Предложены приемы воспитательной работы с семьями по различным просветительским вопросам – беседы, встречи, культурно-просветительские мероприятия с привлечением глав улиц, домов, семей (примерных, проблемных и неблагополучных), женщин (передовых, активных). Но, к сожалению, ни в направлениях деятельности консультанта, ни в его сотрудничестве в районном масштабе, ни в организации условий для его деятельности вопросов, касающихся социального просветительства, природы, ее охраны, защиты, благоустройства как факторов идейно-нравственного просветительства,

нет. В то время, как эстетико-экологическое просвещение, например, подростков, с нравственной направленностью, способствовало бы духовно-эстетическому и высоконравственному воспитанию подрастающего поколения (любви к красоте родной природы, родного края, национальной гордости за величие и богатство окружающей природы, ее бескрайнюю щедрость), активной социальной деятельности, посвященной окружающей природе. Для консультанта-просветителя предлагаем дополнительное направление работы – социальное и эстетико-экологическое просвещение подростков нравственной направленности.

Граждане схода (из представителей от дворов, жилых домов, улиц) имеют полномочия самостоятельной деятельности по решению вопросов местного значения на своей территории, исходя из различных местных факторов – интересов, национальных и духовных ценностей, местных обычаев и традиций. Обозначены принципы деятельности этих органов самоуправления – демократизм, гуманизм, гласность, социальный аспект, общественная взаимопомощь.

Солидны и авторитетны органы схода граждан: кенгаш схода граждан, председатель; его секретарь, советники и другие должностные лица, комиссии по основным направлениям схода граждан, в том числе, административная и ревизионная. В направления схода граждан включается программа деятельности, планы мероприятий, в том числе, по благоустройству населенных пунктов, образцовому содержанию дворов, придомовых территорий, детских площадок, их озеленению, по охране окружающей среды, бережному отношению к природе. Проводятся хашары, конкурсы, смотры. Сход содействует в помощи дехканским и фермерским хозяйствам. Осуществляет общественный контроль за охраной земель на соответствующей территории. Контролирует экологическое состояние природы. Проверяет содержание животных. О выполнении этих мероприятий сообщается в хокимияты области. Таким образом, сход граждан села содействует проведению различных мероприятий в махалле – духовно-просветительских, социально-общественных (озеленительных, очистительных, благоустроительных, сельскохозяйственных). И по своему статусно-авторитетному положению и государственно-регламентированному полномочию является неоценимым помощником семье, махалле, школе – курирующим, содействующим, управляющим, контролирующим, проверяющим и оценивающим, в том числе, социально-деятельностные мероприятия для подростков, их трудовое участие в деле на благо природы.

Сельская махалля и кенгаш схода сельских граждан во взаимосвязи со школой и семьей – на централизованной основе – авторитетно-действенный общественно-педагогический институт, обеспечивающий положительный результат в формировании у сельских школьников-подростков социальной активности.

Основная цель Центра: активизировать труд подростков в природе (на уровне высокой социально-активной деятельности). Задачи Центра –

обеспечить подростков: необходимой мотивацией – социально-личностной; эстетико-экологическим просветительством – знаниями, понятиями и представлениями о красоте природы, ее экологической судьбе; практическими ориентирами по природоохранной и полезной деятельности; расширить у подростков круг представлений о духовной и материальной полезности для нас ее Величества – Природы, особенно родного края; обеспечить реальной социально активной природопосвященной деятельностью. Центр СШСМ (во главе директора школы, председателя школьного родительского комитета, аксакала – руководителя махалли, председателя кенгаша схода граждан села) утверждает цель, принимает задачи Центра, одобряет содержание его программы. Центр СШСМ знакомится с планом методической работы в школе, утверждает планы ученического лектория и родительского всеобуча, организационно-педагогические планы махалли, способствующие успешному решению поставленной проблемы.

Центр СШСМ осуществляет координацию деятельности школы, семьи, махалли по данному воспитанию – подростков в следующих организационных формах: координация планов данной воспитательной работы педагогического коллектива школы, родительского комитета, махалли. С четким распределением функций каждого (школы, семьи, махалли). Главное – организация социального и эстетико-экологического просвещения учащихся, в основном силами школы, систематического обучения родителей и представителей сельской махалли наиболее эффективным приемам формирования у детей социальной активности в условиях сельской жизни со ссылкой на эстетику и экологию природы; совместное изучение, обсуждение технологии хода и результатов этой воспитательной работы; выявление причин недостатков, предусмотрение мер по их устранению. Интеграция школьного, семейного и махаллинского институтов в данном целевом воспитании подростков потребовала официального комплекса – Центра – «Сельская школа, семья, махалля» со своим уставом, главными пунктами которого обозначены: «Школа – организует, обеспечивает и контролирует все направления воспитания школьников в своей среде, семье, махалле (в тесном сотрудничестве с ними)», «Школа, семья, махалля – партнеры в едином воспитании детей, при полном праве каждого на целеопределенные задачи и содержание воспитательной работы», «Вести подростков от эстетико-экологических знаний, понятий и представлений – к деятельности по охране, благоустройству, приумножению природной красоты и щедрости, поощряя активность и проявление других социально значимых качеств личности».

В Центре используются весь конкретно-предметный организационно-педагогический опыт директора сельской школы, наиболее опытных членов педагогического коллектива, председателя махалли и руководителей воспитательных комиссий, особенно по просветительству, которое курирует специальный консультант. Социальное и эстетико-экологическое просвещение продолжается – на

интеграцию подростками приобретенных социальных и эстетико-экологических знаний в экологоблагоприятные действия, дела и мероприятия, благотворительного, природоохранного и природооздоровительного характера.

Следует заметить, что эти природопосвященные дела, работы и мероприятия периодически превращаются в торжественно-праздничные хашары, провозглашенные всенародными. Так, накануне самого великого, самого дорогого праздника Независимости по всех сельских махаллях активизируется благоустроительная работа. В связи с этим великим праздником, в махаллях организуются различные мероприятия, беседы граждан «За круглым столом», и, конечно, – масштабная благоустроительная работа, в том числе, природооздоровительная. Все эти мероприятия не только формируют социальную активность у граждан махалли, особенно у подростков, и любовь к природе, своему родному краю, но и сплачивают односельчан, прежде всего, молодое поколение, способствуют проявлению и формированию социальных качеств, актуально значимых и чрезвычайно востребованных у юных граждан нашего общества.

Центр СШСМ организует, обеспечивает структурой и содержанием, осуществляет, прослеживает, контролирует и оценивает процесс формирования у сельских подростков социальной активности.

В условиях сельской школы особенно успешно можно осуществить эстетико-экологическое просвещение учащихся, опираясь на окружающую природу, сельскохозяйственные факторы, труд сельских школьников – в семье, в помощь дехканам и фермерам, по своей сути характерный социальной активностью.

Формирование у школьников-подростков социальной активности зависит не только от семьи, сельских активно-трудовых условий, но и, прежде всего, от руководителей

школы – директора, в компетенции которого координация работы таких школьных секторов, как материально-хозяйственный, педагогический, методический, учебный, ученический, родительский, связи с махаллей, другими общественными организациями;

махали – председателя, в компетенции которого координация работы всех махаллинских комиссий, конкретно-уполномоченных лиц, кроме того, связи со школой, со всеми сельскими семьями и сотрудничество с кенгашем схода граждан сельской махалли.

Школа, семья и махалля по многим параметрам работы действуют во взаимосвязи, единстве, в тесном сотрудничестве. И это осуществляется в четкой координации их действий. Центр СШСМ (сельской школы и семьи, махалли) является именно такой основой. Центр СШСМ основан на модификации функций институтов:

- сельской школы и семьи;
- сельской махалли;

схода авторитетных граждан села (его полномочия, функции, направления работы, в том числе, во взаимосвязи с махаллей и сельскими семьями).

Центр СШСМ во главе с директором школы, председателем школьного родительского комитета, председателем махалли, представителем кенгаша схода сельских граждан – весьма статусно-авторитетный, педагогически компетентный, социально и общественно значимый. Его работа на интеграционном уровне центрирует, четко координирует, совершенствует содержание и технологию планируемых духовных и практических дел, действий и мероприятий – эстетико-экологических, природооздоровительных и охранных – на высоком социально активном уровне, являющемся значительной ценностью современной юной личности.

ЛИТЕРАТУРА

- Постановление Президента Республики Узбекистан* от 13.07.2017 г. N ПП-3132 «Об учреждении нагрудного знака "Махаллаифтихори"».
- Указ Президента Республики Узбекистан* от 03.02.2017 г. N УП-4944 «О мерах по дальнейшему совершенствованию института махалли».
- Постановления Кабинета Министров при Президенте Республики Узбекистан*: 12.09.1992 г. № УК-472 – «О создании Республиканского благотворительного фонда «Махалля»; 17.10.1992 г. № 480 – «О вопросах организации деятельности Республиканского благотворительного фонда «Махалля», 07.02.2003 г. № 70 – «О программе «Год махалли».
- Абдунабиев, А. (2001). *Истоки духовности и добры традиций*. Ташкент.
- Авазов, Ш. (в соавт.) (1993). Экологическое воспитание учащихся сельских школ. *Педагогические проблемы и история развития народного образования в Узбекистане*, 44-51.
- Азизханов, А. Т., Ефимова, Л. П. (2005). Возрождение национальных и духовных ценностей узбекского народа. В *Теория и практика строительства демократического общества в Узбекистане*. Ташкент, сс. 282-288.
- Андриянова, В. И. (2005). Базовый критерий современной личности. В *Формирование интеллектуального, духовно-нравственного и физического потенциала учащихся общеобразовательной школы Республики Узбекистан на современном этапе*. Ташкент, сс. 16-34.

РОЗДІЛ 10. ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

О. В. Артеменко

КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності в основному включають певну сукупність знань, рівень умінь і досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як вміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості фахівця, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати в конкретній ситуації набути знання й досвід. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності (Зимня, 2003; Максимюк, 2005; Мойсеюк, 2001).

На сучасному етапі поширений компетентнісний підхід у сфері загальної та професійної освіти, який визначає напрями формування ключових компетенцій різних рівнів і виражає зміст компетентної професійної діяльності, зокрема фахівця спеціальної освіти (Зимня, 2003, с. 34). Незважаючи на те, що формуванню професійної компетентності та ключових компетенцій фахівця в педагогічних дослідженнях приділяється значна увага, процес формування інклюзивної компетентності суб'єктів освітнього процесу досі не був предметом спеціального вивчення. У науковій літературі сформульовано сутність поняття «інклюзивна компетентність» як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання та розглянуто проблеми формування інклюзивної компетентності в майбутніх учителів інтегрованих шкіл (Максимюк, 2005, с. 10). Разом із цим, поки що залишаються не уточненими особливості професійної діяльності й інклюзивної компетентності різних категорій учасників освітнього процесу.

Під час розгляду структури компетентності фахівця інтегрованого закладу освіти слід виділити професійну компетентність у певній професії (педагог, соціальний педагог, психолог, юрист, економіст та інші) та спеціальну (інклюзивну) компетентність як складову професійної компетентності. Вона включає необхідний обсяг знань і вмінь для різних категорій учасників процесу інклюзії та виражається в здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді з особливими

освітніми потребами й забезпечувати їх включення в середовище закладу загальної освіти, створюючи умови для розвитку й саморозвитку.

Доцільно розглядати інклюзивну компетентність, інклюзивну майстерність та інклюзивну зрілість як послідовні етапи особистісного професійного зростання працівника інклюзивного закладу освіти, вираженого такими ключовими змістовими компонентами, як: мотиваційним, який характеризується особистісною зацікавленістю, налаштованістю та сукупністю мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на здійснення певної професійної діяльності в умовах включення молоді з особливими освітніми потребами в середовище однолітків із нормативним розвитком; когнітивним, який визначається як здатність здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання та власну роль у його здійсненні, досвід пізнавальної діяльності та використання отриманої інформації у вирішенні завдань інклюзивного навчання; рефлексивним, що включає здатність до аналізу та свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням; операційним, який представляє засвоєні способи й досвід виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання.

Виходячи з необхідності аналізу професійного зростання учасників інклюзії, на основі дослідження М. Чайковського, визначаємо три рівні сформованості інклюзивної компетентності: низький, середній і високий у кожній категорії суб'єктів інклюзивного освітнього простору. При цьому ставляться аналогічні вимоги до учасників інклюзії за мотиваційним і операційним критерієм і різні за когнітивним і рефлексивним критеріями; вони є більш складними та специфічними в педагогічних працівників, включаючи психологів і соціальних педагогів. Динаміка рівнів сформованості в різних категорій учасників інклюзії також неоднозначна за ступенем професіоналізму. Так, у педагогічних працівників середній рівень компетентності відповідає вимогам, які характеризують інклюзивну майстерність, а високий рівень відповідає вимогам до інклюзивної зрілості. У той самий час позитивна динаміка критеріїв у студентів / учнів і допоміжного персоналу має досягати лише рівня формування інклюзивної компетентності відповідно до характеру взаємостосунків зі студентами (учнями) з особливими освітніми потребами (Чайковський, 2012, с. 19).

Підвищенню інклюзивної компетентності будуть також значною мірою сприяти творчі контакти педагогічних колективів інтегрованих закладів і вищих навчальних закладів загальної середньої освіти в ході обговорення актуальних питань інклюзивного навчання на науково-практичних конференціях, під час проведення круглих столів із тематики інклюзивного навчання. Ефективність цих заходів визначається в процесі моніторингу з оцінкою динаміки змін рівнів сформованості інклюзивної компетентності.

Таким чином, інклюзивна компетентність є обов'язковою складовою професійної компетентності фахівця спеціальної освіти. Вона включає

необхідний обсяг знань і вмінь для учасників процесу інклюзії різних категорій та виражається в здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді з особливими освітніми потребами й забезпечувати їх включення в освітнє середовище різного рівня, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку; певним рівнем інклюзивної компетентності мають володіти всі учасники інклюзії – від педагогічних працівників і адміністративного персоналу до здорових студентів (учнів) та допоміжного персоналу закладу освіти для кваліфікованої взаємодії в процесі навчально-виховної роботи; використані в дослідженні критерії та рівні сформованості інклюзивної компетентності всіх учасників освітнього процесу дозволяють визначити ступінь готовності колективу інтегрованого закладу освіти до впровадження інклюзивного навчання; низький базовий рівень сформованості інклюзивної компетентності в усіх категоріях респондентів інтегрованих закладів освіти різного рівня вимагає створення на регіональному рівні системи безперервної спеціальної підготовки учасників освітнього процесу до роботи з учнями та студентами з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

- Гура, О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1106/1/05goipkv.pdf>.
- Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 34–42.
- Максимюк, С. П. (2005). *Педагогіка*. К.: Кондор.
- Мойсеюк, Н. Є. (2001). *Педагогіка*. К.
- Чайковський, М. (2012). Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 15–21.

Н. М. Атрощенко

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУПЕРЕЧНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Актуальність обраної теми визначена викликами суспільства, кричущою необхідністю соціалізації дітей з особливими потребами. Надто багато часу наше суспільство не бачило проблеми, що особлива дитина навчається за індивідуальною формою, в спец закладі, на домашньому навчанні, і як результат діти з особливими потребами виростають і стають дорослі з особливими потребами, яких мало хто помічає й багато хто просто жаліє, проте суперечність – не допомагає адаптуватися в життєвому просторі. А вони бажають учитися, як всі, здобувати професію, працювати, отримувати кошти, відвідувати кафе, ресторани, кіно й театри та при цьому не бути залежними повністю від державної політики, батьків, опікунів, сусідів та просто випадкових перехожих (Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами, с. 29).

Сучасна інклюзія – це збільшений процес ступеня участі всіх громадян у суспільстві. Інклюзія передбачає застосування конкретних рішень, які дозволять усім членам соціуму рівноправно брати участь в академічному та суспільному житті. Особливо це стосується тих громадян, які мають труднощі у фізичному або інтелектуальному розвитку. Інклюзивна освіта – це освітня система, головною метою якої долучити й забезпечити дітей, які мають інвалідність, потрібними знаннями в умовах загальноосвітнього закладу. Тобто таке навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б задовольнило потреби дітей із проблемами фізичного й інтелектуального розвитку (Гевко, 2019, с. 1).

В Україні інклюзивна освіта – це педагогічна інновація, що знаходиться на стадії впровадження, а тому зустрічає не мало суперечностей. Це і професійна невідповідність учителів масової школи по роботі з дітьми з особливими потребами порівняно з педагогами спец шкіл, які не безпідставно вважають кращими послуги у своїх закладах. Архітектурна непристосованість споруд, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна перевантаженість програм, які досить важко адаптувати вчителю для дітей із вадами розвитку, негативне ставлення батьків «нормальних» дітей – усі ці суперечності значно утруднюють процес запровадження інклюзивного навчання. На сьогодні спеціальна освіта в Україні має складну, розгалужену й диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних (корекційних) класів при закладах середньої освіти тощо. Розвиток системи спеціальної освіти спрямований на подальшу диференціацію й удосконалення діючої мережі корекційних закладів, відкриття нових типів закладів, у яких надаватиметься комплексна допомога й підтримка дітям з особливими потребами, а також із залученням цих дітей у загальноосвітню школу (Гевко, 2018, с. 32).

На допомогу запровадженню якісного інклюзивного навчання в Україні створена система інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), де діагностують дитину та дають рекомендацію на навчання в закладі загальної освіти. ІРЦ проводить консультативну допомогу вчителям та батькам особливої дитини, крім того постійно працює з дитиною та проводить корекційну роботу за визначеними методиками й техніками.

За даними статистики, на кінець 2019 року (Благодійний фонд М. Порошенко) кожна четверта школа в Україні є інклюзивною. Таким чином, показник інклюзії в Україні становить лише 7 % порівняно з європейськими країнами нам є над чим працювати. Наприклад, у Литві ця цифра сягає 90 %, Польщі – 42 %, Словаччини – 42 %, Угорщині – 57 %, Італії – 99 %, Норвегії – 90 %, Франції – 25 % (Данілавічюте, 2012, с. 163).

В Італії взагалі не має спеціальних навчальних закладів, усі діти навчаються в загальноосвітньому просторі, проте біля кожної особливої дитини на допомогу вчителю знаходиться спеціальний асистент учителя, який є і помічником, і порадиником, адже це особлива дитина. В Україні

також запроваджено асистента вчителя, однак відповідно до вимог законодавства це не спеціально вузький фахівець, як то дефектолог, логопед чи то тифлопедагог, а вчитель із повною базовою вищою освітою (Про внесення змін до деяких законодавчих актів України, 2018).

Осмислення реалій вітчизняної інклюзії на основі аналізу теоретико-методологічних основ світової освітньої інтеграції має допомогти коригуванню вітчизняних інтеграційних процесів, подоланню зроблених помилок та їх попередження в перспективі. Щодо феномену інклюзивного навчання, вибір методології визначається метою, завданнями й характером діяльності в його межах (Гевко, 2018, с. 12). Так, спираючись на системно-структурний і функціонально-цільовий варіанти системного підходу під час аналізу процесу впровадження освітньої інтеграції в нашій країні, можна відзначити, що з двох організаційно-адміністративних моделей цього процесу, які існують у світовій практиці (модель «Поглинання» і модель «Співіснування»), Україна, як і США, обрала модель – «Поглинання», в якій порушений фундаментальний принцип освітньої інтеграції – свобода вибору місця навчання. Більшість європейських країн (а також Японія) реалізують іншу модель – «Співіснування», не нехтуючи ключовими ідеями освітньої інтеграції (Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами Прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, 1994). Остання зі згаданих моделей дає дітям з особливостями психофізичного розвитку можливість вибору освітнього закладу, який якомога повніше сприяв би їхньому розвитку. Як зазначав І. Гевко, модель «Співіснування» можливо втілити в український освітній простір шляхом збереження загальної та спеціальної освіти за умови створення інклюзивних шкіл (інклюзивних класів) (Гевко, 2019, с. 52–53). Зміна структури спеціальної освіти та збільшення кількості дошкільників і школярів із цими потребами, «включених» до загальноосвітніх дошкільних і шкільних закладів, вимагає від педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) перегляду й удосконалення якісної складової освітнього процесу, важливою ланкою якої є підвищення впровадження інклюзивної освіти при збереженні загальної та спеціальної ускладнюється низкою поки що нерозв'язаних проблем. Крім уже зазначених, це – недостатня готовність ЗВО до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії (Гевко, 2018, с. 236–240).

Таким чином, під час розв'язання специфічних завдань у закладі освіти необхідно враховувати кілька тісно взаємопов'язаних факторів: перегляд змісту й методів вищої освіти для підготовки педагогів до роботи в інклюзивних закладах, що враховують своєрідність реалізації освітньої парадигми, орієнтованої на пізнання й урахування індивідуальних потреб особливих учнів залежно від віку, характеру, ступеня порушення, якостей особистості; необхідність підтримки високого рівня викладання, що зумовлює пошуки «власного стилю» викладання, який повинен характеризуватися високим професіоналізмом та індивідуальним підходом до кожного студента, використання інтерактивних форм навчання, що дають змогу вже від самого початку навчання долучити студентів до

практичної діяльності в межах інклюзивної освіти; налагодження тісної взаємодії викладачів ЗВО з інклюзивними освітніми закладами для уточнення змісту навчальної та виробничої практик і проведення наукових досліджень. Для країни, яка знаходиться в стадії активної війни з агресором, проблема інклюзивної освіти є однією з пріоритетних. За 3 роки війни кількість людей з інвалідністю збільшилася на кілька тисяч. І питання їх соціалізації, в тому числі через підвищення професійного рівня й переорієнтації є надзвичайно актуальним (Гевко, 2019).

ЛІТЕРАТУРА

- Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами*. Нью-Йорк, 13 грудня 2006 р. URL: www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages.
- Данілавічюте, Е. А. (2012). *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі*. К.: Видавнича група «А.С.К.».
- Декларація про права інвалідів 2006 року*. URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117.
- Гевко, І. В. (2018). Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах: збірник Комунального вищого навчального закладу Херсонська академія неперервної освіти Херсонської обласної ради*, 37, 236–240.
- Гевко, І. В. (2019). Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*.
- Гриневиц, Л. М. *4 роки впровадження інклюзії*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news>.
- Ервін, Е., Кугельмас, Д. (2000). *Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах*. К.: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком».
- Про реабілітацію інвалідів в Україні (2006). Закон України від 20.12.2005. № 3235-IV (3235-15). *Відомості Верховної Ради*, 2–3, 36–42.
- Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами*. Прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість 7–10 червня. Саламанка, Іспанія 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94.
- Про внесення змін до деяких законодавчих актів України (2018). Закон України від 19.12.2018р. № 2249-VIII. *Відомості Верховної Ради*, 6–7, ст. 43.

Н. М. Атрошенко

КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Л. М. Безкоровайна

КУ «Інклюзивно-ресурсний центр Шосткинської МРСО»

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИСЕНСОРНОЇ МЕТОДИКИ «НУМІКОН» У ФОРМУВАННІ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Особистість дитини з порушеннями інтелектуального розвитку формується зі значними відхиленнями як за часом і темпом розвитку, так і за змістом. Основними психічними особливостями розвитку навчально-пізнавальної діяльності дітей є: недорозвинення пізнавальних і психічних процесів, порушення продуктивної діяльності. У дітей, зазвичай, спостерігається знижений інтерес до оточуючого, загальна патологічна інертність, відсутність уваги до іграшок та оточуючих об'єктів, досить пізно з'являються перші дії з предметами (хапання та маніпуляції), що пов'язано з

розвитком сприймання. Переважаючими мотивами в дітей є ситуативні бажання, тому домінують імпульсивні дії. Діти виявляють недорозвиток, а інколи повну відсутність сенсорних та елементарних математичних уявлень. У багатьох дітей порушений фізичний розвиток, виникають труднощі розвитку рухової моторики. Отже, важливою та ефективною умовою навчання дітей з інтелектуальними порушеннями є залучення як найбільше каналів чуттєвого сприйняття в процесі діяльності (Синьов, Коберник, 1994).

На сучасному етапі розвитку олігофренопедагогіки (психопедагогіки) в Україні актуальними проблемами навчання й виховання осіб із порушеннями інтелектуального розвитку присвячені роботи відомих дефектологів В. Бондаря, О. Дмитрієвої, В. Золотоверх, І. Колісника, С. Миронової, В. Синьова та ін.

Уже з раннього дитинства діти зустрічаються з різноманітним форм, кольорів, величин і властивостей речей, зокрема іграшок і предметів домашнього вжитку. В силу порушень у розвитку діти з інтелектуальними порушеннями не утримують погляд на предметах, не розглядають їх, є пасивними до накопичення елементарного сенсорного досвіду. Їм важко запам'ятовувати назви найпростіших геометричних форм та фігур. Діти мають дуже слабкі уявлення про розмір, навіть у старшому дошкільному віці не володіють способами порівняння предметів, не вміють поводитися з дидактичними іграшками. Великі труднощі виникають під час вибору форми за зразком, зіставленні предметів, найпростішому групуванні за певними ознаками. Уявлення про зміни просторових відношень об'єктів формуються недостатньо, або характеризуються примітивністю та викривленістю. Діти не проявляють розуміння функціонального призначення предметів, їх дії з предметами однотипні, нецілеспрямовані, предметна діяльність не виникає, що утруднює або унеможлиблює засвоєння математичних уявлень у ранньому віці (Гаврилушкина, Соколова, 1991).

У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями вкрай важливо протягом усього заняття підтримувати візуальний і ситуативний контакт, допомагати дитині накопичувати й узагальнювати практичний і чуттєвий досвід. Основними завданнями корекційно-розвивальних занять з формування елементарних математичних уявлень є:

- формування в дітей способів засвоєння суспільного досвіду: наслідування, дії за зразком, виконання завдань за словесною інструкцією;
- сенсорний розвиток (розвиток уміння сприймати, запам'ятовувати, розрізняти, виділяти за зразком, групувати предмети за певною кількісною ознакою, абстрагуючись від інших властивостей предметів, їх функціонального призначення й розташування, відтворювати за наслідуванням, зразком, словесною інструкцією, зміни розташування предметів у просторі, перетворення множин тощо);
- пізнавальний розвиток (формування вміння порівнювати, узагальнювати, встановлювати відповідність між елементами множин, причино-наслідкові відношення й залежності);

- розвиток мовлення спрямований на накопичення та засвоєння необхідного словникового запасу, що позначає кількісні та якісні ознаки предметів, кількісні відношення, дії з предметами, на формування граматичної будови мовлення;

- формування інтересу до занять (Баряева, 2004).

На нашу думку, необхідним компонентом корекційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями є матеріалізовані засоби наочності, доцільне використання яких слугує діагностичним інструментом у роботі педагога, активізує розумову та практичну діяльність дітей, полегшує пізнання навколишньої дійсності, сприяє кращому засвоєнню програмового матеріалу, розвитку пізнавальних здібностей. Цьому сприяє гра, адже є продовженням предметної діяльності. В грі в дитини формується здатність виявляти вольові якості, активно виконувати задумане, підпорядковувати свої дії правилам і навчальній інструкції, постійно спостерігати та імітувати діяльність дорослого. Дидактична гра неможлива без використання наочного матеріалу, який дає змогу педагогові зробити процес навчання цікавим, створити умови та чуттєву опору для формування конкретних математичних уявлень, розвитку пізнавальних інтересів і здібностей. Широке застосування матеріалізованих засобів наочності сприяє формуванню в дітей способів і прийомів навчальної діяльності: узагальнення, виділення головного, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, розглядання предметів і явищ із різних точок зору (Катаева, Стребелева, 1991).

На розв'язання цих завдань спрямована програма «Нумікон», яка розроблена в Англії в 1996–1998 рр., і зараз набирає все більшої популярності. «Нумікон» – це професійна програма, сучасний метод, який націлений на вивчення математики за допомогою практичного досвіду, де використовується мультисенсорний підхід та застосовуються спеціальні набори наочно-практичного матеріалу. Діяльність із використанням цієї методики характеризується швидким переключенням уваги, фантазуванням, спонтанністю, зміною дій, розвитком зорової та слухової пам'яті, мовлення, неординарністю мислення, використовуючи тактильні відчуття та розвиваючи дрібну моторику рук. Застосування дидактичного матеріалу набору «Нумікон» сприяє накопиченню сенсорного досвіду (знайомство з деталями набору – назва, колір, форма, величина); сприйманню фігур і форм (порівняння фігур за кількістю отворів і співвіднесення за кольором, робота за зразком, схемою); співвіднесенню фігури, цифри й числа (порівняння фігур за розміром, знайомство з цифрами, робота з числовим рядом, встановлення відповідності між цифрами, фігурами й формами, спираючись на їх цілісне сприйняття); формуванню навичок лічби; знайомству з арифметичними діями (Азбукина, 1979).

На кожному етапі роботи передбачається використання певних деталей набору «Нумікон». Використання мультисенсорної методики «Нумікон» дає педагогові можливість задіяти сильні сторони дітей та їх здатність навчатися практично, зробити акцент на вмінні кожного, на тому,

що вдається найкраще. Коли дитина відчує, що вона показує хороший результат, це буде спонукати її до подальшого навчання, здатності спостерігати, запам'ятовувати, а потім впізнавати стандартизовані зразки чи шаблони під час наступних представлень.

Кожний етап роботи вимагає від дорослого послідовних спланованих занять, які направлені на формування сенсорного досвіду, просторових умінь і навичок; на розвиток уміння дітей підпорядковуватися навчальній інструкції та правилам діяльності, доводити розпочату справу до кінця, співвідносити, аналізувати, конструювати, працювати за зразком, за аналогією; оформлювати діяльність мовленням, співпрацювати в парі (Давыдова, 1976).

Отже, процес засвоєння елементарних математичних уявлень дітьми з інтелектуальними порушеннями повинен здійснюватись з урахуванням особливостей і можливостей їх психічного розвитку. Важливою та ефективною умовою цього процесу є залучення як найбільше каналів чуттєвого сприйняття в ході діяльності. Це можливо тільки в грі, де дитина спостерігає та імітує дії дорослого, вчиться робити елементарні висновки, узагальнювати й систематизувати, регулювати власну діяльність, активно виконувати задумане, підпорядковувати свої дії правилам і навчальній інструкції, набуває необхідного досвіду самостійно діяти в межах ігрової ситуації. Досягненню цих завдань може посприяти використання в ході корекційно-розвивальних занять набору деталей мультисенсорної методики «Нумікон». Разом із «Нуміконом» навчатися легко, весело й цікаво. Цей метод зарекомендував себе як найбільш результативний у роботі з дітьми із синдромом Дауна.

ЛІТЕРАТУРА

- Азбукина, В. С. (1979). Особенности элементарных математических представлений у умственно отсталых детей дошкольного возраста. *Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях*. Н. Г. Морозова (ред.). М.
- Баряева, Л. Б. (2004). *Математическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.
- Гаврилушкина, О. П., Соколова, Н. Д. (1991). *Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. Программа для специальных дошкольных учреждений*. М.
- Давыдова, С. И. (1976). *Роль действий по подражанию, образцу и словесной инструкции и обучении умственно отсталых дошкольников*. М.
- Синьов, В. М., Коберник, Г. М. (1994). *Основы дефектологии*. К.: Вища шк.
- Катаева, А. А., Стребелева, Е. А. (1991). *Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников*. М.

УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ПРОЦЕС КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Законодавство України визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб із особливими освітніми потребами, а також їхню соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Інклюзивна освіта передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, створення відповідного освітнього простору та надання якісних освітніх послуг (Про освіту: Закон України). За твердженнями науковців (В. Синьов, Е. Синьова, М. Шеремет, Д. Шульженко), реалізація інклюзивного навчання можлива за умов сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку дітей з особливими потребами. Така дитина повинна відчувати себе комфортно під час реалізації свого права на навчання, бути повноцінним учасником суспільного життя, що сприятиме соціалізації дітей з особливими потребами.

В Україні інклюзивна освіта знаходиться на стадії становлення. Сучасна система освіти недостатньо готова до реалізації запланованих змін, оскільки не всі заклади освіти використовують спеціальні адаптовані навчальні програми, індивідуальні навчальні плани, а також дистанційні програми навчання, а деякі заклади взагалі не мають досвіду навчання дітей з особливими освітніми потребами; у педагогів недостатньо знань про фізіологічні особливості та специфіку навчання й виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку, деякі вчителі не мають навіть навичок роботи з такими дітьми. Треба звернути увагу на те, що, на жаль, не всі батьки дітей інклюзивного класу готові до того, що в класі з'явиться дитина з особливими освітніми потребами, а це може спровокувати конфлікти, суперечки, що вплинуть на результативність навчання, психологічний клімат і комфорт усіх учасників освітнього процесу: дітей, учителів, батьків.

Інклюзивна освіта тісно пов'язана із соціалізацією особистості. Під соціалізацією розуміється процес засвоєння зразків поведінки, соціальних норм і правил, наявність знань, умінь і навичок, що допомагають успішно перебувати в суспільстві. Інклюзія виступає одним із найефективніших механізмів успішної соціалізації індивіда. Розроблення та прийняття нових законодавчих актів, державних цільових програм сприятимуть розвитку інклюзивної освіти, включення інвалідів до освітнього середовища, а разом із тим – інтеграції людей з особливими потребами до соціуму.

У цьому аспекті на особливу увагу заслуговує питання особистісних і професійних якостей педагогічного працівника, який під час своєї професійної діяльності контактує з особливим контингентом: колегами,

дітьми, батьками й особами, які їх замінюють, іншими працівниками закладу освіти, з органами місцевого самоврядування, громадськістю.

З огляду на визначені завдання актуальною є проблема розвитку організаційної культури педагога, оскільки належні умови навчання й виховання залежать, насамперед, від правильної організації навчальної та корекційної роботи, налагодження партнерських стосунків із батьками дітей.

Упровадження ідей педагогічного менеджменту в процес корекційної діяльності висуває нові вимоги до підготовки фахівців зі спеціальної освіти, здатних створювати атмосферу взаємодії, продуктивної педагогічної діяльності, максимально розкривати потенціал усіх суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічна діяльність є також організаційною за характером її виявлення, однак має й інші структурно-функціональні параметри (навчальний, виховний, дослідницький, управлінський, самоосвітній, громадський). Про педагога можна говорити як про особистість, яка має добре розвинені організаторські здібності, піклується, надихає та дисциплінує тих, кого навчає й виховує, а також має велику здатність до самоорганізації та вдосконалення.

В Українському педагогічному словнику (1997) термін «організаторські здібності» визначено як «сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння організаторською діяльністю, її ефективного виконання. Організаторські здібності передбачають спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну, ділову), рівень її готовності (ділова компетентність, уміння навички, досвід)», риси характеру (комунікабельність, ініціативність, організованість, самостійність, емоційна врівноваженість)» (Гончаренко, 1997, с. 240).

Сучасний педагог має володіти організаційною культурою, поняттям ширшим за організаторські здібності, близьким до професійно-педагогічної, управлінської культури. Водночас вона є самостійним особистісним новоутворенням, яке виявляється в професійній діяльності не лише через організаційний вплив на роботу всіх суб'єктів закладу освіти, але й через усвідомлення та осмислення значущості розвитку власного «Я», формування вміння самоуправління й саморегуляції, оволодіння навичками самоменеджменту.

Невід'ємною складовою організаційної культури корекційного педагога вважаємо педагогічну майстерність, оскільки, як наголошував відомий український педагог І. Зязюн, «педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» (Зязюн, 1997, с. 25). У роботі з дітьми важливими властивостями є гуманістична спрямованість діяльності, педагогічні здібності та педагогічна техніка вихователя, вчителя, дефектолога.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури виокремлюємо структурні компоненти організаційної культури фахівців спеціальної освіти:

– мотиваційно-ціннісний компонент, стимулювання якого орієнтує корекційного педагога на позитивні зміни в мотиваційно-ціннісній сфері особистості, виявлення поваги до інших працівників освітньої установи та батьків, відчуття професійного натхнення в роботі з дітьми;

– знаннево-діяльнісний, розвиток якого сприяє обізнаності педагогів закладів освіти з питань організаційної діяльності, підвищує загальний рівень культури поведінки, ділового етикету;

– особистісно-регулятивний, розкриття якого мобілізує й регулює потенційні сили фахівця спеціальної освіти (емоційну стійкість, емпатію, комунікативність, креативність, організованість) у процесі виконання функціональних обов'язків.

Сучасний педагог закладу загальної середньої освіти має володіти методикою навчання дітей з особливими освітніми потребами, особливостями фізіологічного та психічного розвитку дітей зазначеної категорії, що звичайно відображається на якості навчання й ефективності інклюзії загалом.

ЛІТЕРАТУРА

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Зязюн, І. А. (1997). *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа.

Про освіту: Закон України. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>.

Яцинік, А. В. (2018). Особливості підготовки майбутніх дефектологів в умовах розвитку інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 4 (181), 76-79.

О. М. Коваленко

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЇХ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ

Розглядаючи традиційні методи навчання, можемо зауважити, що зазвичай викладач спирається на предметно-орієнтовані «рамкові» мотиви навчання – схвалення викладача, швидке виконання завдання та звільнення від пов'язаних із ним труднощів. Проте, якщо студент буде виступати суб'єктом, активним організатором навчальної діяльності – це передбачає адекватність мети й мотиву діяльності. Це проявляється в тому, що студент приймає сенс даної діяльності, безперервно орієнтується в тому, що й навіщо він робить.

Тож, застосування методу проєктів у процесі підготовки майбутніх фахівців із корекційної педагогіки забезпечить становлення відповідної навчальної та професійної компетентності. У творчій проєктній діяльності реалізується основне прагнення особистості – її інтенція до визнання з боку значущих суб'єктів, у тому числі задоволеність собою. Тільки в цьому контексті можуть бути адекватно зрозумілі її приватні цілі й мотиви.

Проєктна діяльність веде до повноти реалізації професійних функцій та особистісної позиції майбутнього фахівця:

– студент сам вибирає зміст і шлях свого навчання;

- створює рішення задачі, творчий продукт;
- оцінюючи свої досягнення, відповідає за результати;
- вибирає, з ким і для кого робити, чийм ставленням дорожити;
- організовує та стабілізує свою роботу;
- проявляє зусилля волі добровільно, за власною ініціативою (Селевко, 1998).

У проєктній діяльності формується професійна позиція фахівця. Чим більш студент виступає як суб'єкт діяльності, тим менше він схильний до запозичення стереотипів чужого поведінки, оскільки все намагається зробити та зрозуміти самостійно. Суб'єктна позиція обумовлює становлення самобутності, індивідуальності фахівця, відповідальності за прийняті рішення.

У проєктному навчанні студентів максимально залучаються різні види діяльності: емпіричне спостереження, аналіз, моделювання, проєктування й виготовлення продукту (моделі). Така технологія навчання передбачає варіативність шляхів вирішення, що дає студентам можливість проявити свої творчі здібності, набути досвід контакту з людьми, які мають різні девіації та труднощі (Селевко, 1998).

Проєктна діяльність допомагає студентові усвідомити власне професійне середовище, про яке до включення в проєкт мав досить поверхневе уявлення часто в ході проєкту студент залучається до справи, яка потім з вимушеної стає цікавою.

У проєктній діяльності виникає ситуація розпізнавання та ідентифікації проблеми, що вимагає втручання; знання теоретичних основ дії, вміння пояснити, чому так треба діяти – наявність орієнтовної основи дії; впевненість у володінні прийомами, основана на особистому досвіді; власний стиль, підхід, своя система; знання варіантів, уміння їх комбінувати та знаходити нові рішення; саморегуляція, самооцінка (Колесникова, 2007).

Специфіка мислення, що актуалізується в таких ситуаціях, полягає в тому, що студент мислить у контексті конкретної мети даного проєкту. Компетентнісний досвід набувається в ситуаціях реального життя, під час вирішення реальних проблем і є продуктом життєтворчої активності.

Проєктне навчання відрізняється від того, де необхідно «запам'ятати й відповісти», навчальна діяльність виявляється включеною в практичну. В основі цього орієнтовного образу лежить знання та зрештою володіння базовими професійними діями. Знати про ці дії – значить володіти критеріями, що вказують корекційному педагогові, що він дійсно перебуває в межах своєї професійної реальності, а не формально виконує професійні функції. Не претендуючи на повний перелік таких дій, відзначимо, що в будь-якому випадку в основі таких справді професійних дій корекційного педагога повинні лежати дії проєктування, реалізації та смислового забезпечення соціально-педагогічної взаємодії (Колесникова, 2007).

Таким чином, підготовка корекційного педагога знаходить особистісно-розвивальний характер, коли студент стає суб'єктом тих предметно-культурних галузей, видів діяльності, які він освоює, виступаючи як суб'єкт навчання, суб'єкт спілкування, суб'єкт соціально-проектної діяльності й суб'єкт організації власної освіти, вибору її змісту. Особливість проектного навчання полягає в тому, що рішення навчального завдання починається не з розгляду «явища», не з оголошення викладачем теми навчального заняття, а з аналізу практичних потреб майбутніх вихованців, їх життєвої ситуації. І студенти шукають рішення проблеми в цілому, а не окремо взятої абстрактної задачі, тобто прагнуть до отримання реального результату, зміни в житті своїх вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

- Колесникова, И. А. (2007). *Педагогическое проектирование*. М.: Изд. центр «Академия».
- Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу* (2016). К.: ІСП НАПН України.
- Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*. М.: Народное образование.

І. В. Конограй

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Освіта в даний час розвивається на нових методологічних засадах, які в науці визначено як нова гуманістична парадигма. Тому в просторі освіти необхідно для кожної людини створити такі умови, щоб вона стала цілісним, повноцінним суб'єктом свого життя, своєї діяльності, насамперед, щоб у неї сформувалися потреба, готовність і здатність до продуктивного діалогу з природою та соціумом, культурного творення.

Актуальність здійснення інклюзивної освіти у сфері розвитку сучасної освітньої системи не викликає сумнівів. Загальновідомо, що сучасна система спеціальної освіти зазнає змін. Ці зміни орієнтують на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами в різних напрямках.

Для розвитку інклюзивної практики освіти потрібні системні інституційні зміни, які не відбуваються швидко. Важлива характеристика даного етапу розвитку інклюзивної освіти – недостатня професійна підготовка педагогів загальної освіти й фахівців, здатних реалізувати інклюзивний підхід. Вони потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців у галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології, щодо розуміння й реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами. В цю категорію, насамперед, потрапляють учні з обмеженими можливостями здоров'я (Болтакова, 2014). Тож, актуальність підготовки сучасного компетентного фахівця у сфері інклюзивної освіти не викликає сумніву.

Нині, в еру інформаційних технологій, з'явилася можливість реалізації будь-яких ефективних методів і форм підготовки майбутніх педагогів до здійснення інклюзивного освітнього процесу. Серед найбільш ефективних форм організації навчання варто відзначити віртуальне навчальне середовище, зокрема «Мудл» (Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке називають також віртуальним навчальним середовищем (VLE) або просто платформою для навчання, яка надає викладачам, студентам та адміністраторам дуже розвинений набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного. Moodle можна використовувати в навчанні школярів, студентів, під час підвищення кваліфікації, бізнес-навчання, як у комп'ютерних класах закладу освіти, так і для самостійної роботи вдома (*Спільнота Moodle в Україні*).

Застосування й функціонування віртуального навчального середовища в освітньому процесі закладів освіти регламентується Положенням про дистанційне навчання, затверджене наказом МОН України № 466 від 25.04.2013.

Moodle володіє великим набором засобів комунікації. Це не тільки електронна пошта й обмін вкладеними файлами з викладачем, але й форум (загальний новинний на головній сторінці програми, а також різні приватні форуми), чат, обмін особистими повідомленнями, ведення блогів. Ці функції дозволяють студентам обмінюватися навчальними матеріалами та враженнями в режимі реального часу.

Звернемо увагу на інструмент віртуального середовища «модуль урок». Цей інструмент дозволяє викладачеві не лише викладати матеріали лекцій, але й додавати онлайн тести, відео та аудіо матеріали, інтерактивні посилання тощо. Такі функції віртуального навчального середовища мають надзвичайну цінність у підготовці фахівців до здійснення інклюзивного навчання, оскільки надають студентам можливість спостереження за роботою педагогів інклюзивних класів.

Оскільки основною формою контролю знань у дистанційному навчанні є тестування, в Moodle є великий інструментарій для створення тестів і проведення навчального й контрольного тестування. Можна розділити інструменти (модулі) Moodle для подання матеріалів курсу на статичні (ресурси курсу) й інтерактивні (елементи курсу). До інтерактивних належать: текстова сторінка, веб-сторінка, посилання на файл або веб-сторінку, посилання на каталог, пояснення – дозволяє поміщати текст і графіку на головну сторінку курсу. За допомогою такого напису можна пояснити призначення будь-якої теми, тижня або використовуваного інструменту (*Спільнота Moodle в Україні*).

Віртуальне навчальне середовище Moodle широко використовується під час підготовки майбутніх педагогів до здійснення інклюзивного навчання в закладах вищої освіти України, серед них – Факультет корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова,

Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології К-ПНУ імені Івана Огієнка та ін. (Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології К-ПНУ імені Івана Огієнка).

Таким чином, застосування новітніх технологій навчання, зокрема віртуального навчального середовища Moodle, у процесі підготовки майбутніх педагогів до здійснення інклюзивного навчання є ефективним інструментом, що дозволяє майбутнім фахівцям набути професійних знань і вмінь.

ЛІТЕРАТУРА

Болтакова, Н. И. (2014). Об интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности будущих учителей-логопедов. *Образование и саморазвитие*, 3 (41), 46–50.

Спільнота Moodle в Україні. Режим доступу: <https://moodle.org/course/view.php?id=17228>

Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології К-ПНУ імені Івана Огієнка. Режим доступу: <https://moodle.kpnu.edu.ua/course/index.php?categoryid=8>

О. Б. Корнієнко

КЗ Харківська спеціальна школа № 2,
Харківської обласної ради

ЗНАЧЕННЯ САМОРОЗВИТКУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Однією з визначальних тенденцій сучасного освітнього простору є підготовка фахівців спеціальної освіти до безперервного саморозвитку в професійній діяльності, оскільки це прагнення в професії, зокрема в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, є нині особливо актуальним і характеризує існуючі потреби сучасного суспільства.

На основі дослідження В. Фрицюк визначаємо, що професійний саморозвиток є багатокomпонентним особистісно та значущим процесом у становленні професіонала своєї справи, що заснований на безперервній взаємодії загального й індивідуального, що визначає розкриття й усвідомлення своїх професійно значущих особистісних якостей, адекватне й активне їх використання в діяльності, обраній не лише за фахом, але й за покликом душі та бажанням (Фрицюк, 2017, с. 141).

У дослідженні професійного саморозвитку фахівця, зокрема спеціальної освіти, автор наводить важливі положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності; визначає концепції діяльнісного опосередкування особистісного розвитку; конструює наукові уявлення про особистість професіонала й закономірності його становлення.

Візьмемо до уваги трактування означеного поняття на основі дослідження С. Мінюрової. Науковець наводить термін «стратегія особистісно-професійного саморозвитку», що передає сутність становлення фахівця, зокрема галузі спеціальної освіти. При цьому професійний саморозвиток вона розглядає як особливий вид внутрішньої діяльності особистості, яка спрямована на виникнення та здійснення ціннісно-орієнтаційного досвіду професіоналізації. Дослідник наводить три основні

складові цієї категорії: – мотиваційний, що пов'язаний з акцентуванням значущості мотивуючих тенденцій змін на основі цінності професійної самореалізації; – цільовий, що відображає результат, який буде досягнуто завдяки особистісно професійному саморозвитку; – інструментальний, який містить психологічні механізми саморегуляції, що забезпечують перетворення внутрішнього світу особистості й визначають специфіку професійної самореалізації в дійсності. За інтерпретацією С. Мінюрової, саморозвиток у професії є здатністю особистості до творчої самореалізації, самопроектування життєдіяльності, що виявляється у виборі стратегій на основі певних цінностей в умовах розвитку системи «людина-професія-суспільство» (Мінюрова, 2008, с. 97–98). Це твердження, на нашу думку, характеризує саморозвиток фахівця спеціальної освіти.

Сучасний освітній простір висуває вимоги до професіоналізму педагога, що формує нове бачення такого психологічного феномену, як професійний саморозвиток, зокрема фахівця спеціальної освіти. Необхідно, щоб сучасний учитель теоретично та практично був здатний проаналізувати свої професійні можливості. Це необхідно для того, щоб на цій основі сформулювати програму власного подальшого професійного зростання на будь-якому етапі діяльності, обраної за фахом, у закладах як загальноосвітнього, так і спеціального профілю.

У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи підготовки за фахом майбутніх педагогів спеціальної освіти, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно прагнути до вдосконалення не лише своїх особистісних, але й професійних якостей. Крім цього компонентом системи підготовки є бажання та мотивація постійно підвищувати рівень власної професійної майстерності відповідно до обраного фаху – роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Професійний саморозвиток педагогічного працівника, на думку В. Хрипун, – це свідома робота щодо вдосконалення своєї особистості, відшліфовування професіоналізму, що спрямована на розвиток не лише фахових знань, умінь і навичок, що забезпечують зростання професійної компетентності фахівця, але й неперервний особистісний розвиток і успішна професійна реалізація.

Професійний саморозвиток майбутнього педагога, за А. Кужельним, – це свідома діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраного фаху, зокрема в специфіці роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Усі особистісні зміни майбутнього педагога (інтелектуальний розвиток, духовне становлення, уміння керувати своїм психічним станом і зміцнювати своє професійне здоров'я, вольова цілеспрямованість, розвиток педагогічних здібностей) стають могутнім стимулом у професійному й особистісному саморозвитку сучасного освітянина, оскільки формують потребу в самовдосконаленні та готовність до нього, визначаючи успіх фахової діяльності. Учений вважає професійний

саморозвиток інтегративною властивістю особистості педагога, зумовленою рівнем володіння різноманітними видами педагогічної діяльності та прагненням до підвищення цього рівня, що забезпечує мобільність і адаптивні можливості соціальної та професійної сфери вчителя, незалежно від обраного фаху (Фрицюк, 2017, с. 139–140).

Науковець розкриває твердження Л. Мітіної, за яким професійний саморозвиток розуміється як рух до зростання, становлення, поступової інтеграції та реалізації в педагогічній діяльності значущих особистісних рис і здібностей для кожного фаху відповідно, виявлення професійних знань і вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу. На думку дослідника, професійний саморозвиток – це динамічний і неперервний процес самопроєктування особистості, поступальний рух до визначених заздалегідь цілей. Засобами професійного саморозвитку є самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення в поєднанні з практичною фаховою діяльністю. Як процес активної інтеграції та реалізації в професійно значущому особистісному зростанні майбутнього фахівця набутих у фаховій підготовці професійних знань, умінь і здібностей, а також його потреб, особистісних якостей і готовності до якісних змін.

В. Семиченко окреслила такі складові професійного саморозвитку, зокрема фахівця спеціальної освіти, як: визначення вимог до певного виду професійної діяльності з урахуванням перспектив змін її функцій, структури, форм, технологій; діагностування якостей конкретного фахівця; визначення напрямів самовдосконалення, виходячи з бажаного результату й наявних якостей; складання програми самовдосконалення для конкретної особи; визначення способів і засобів реалізації програми самовдосконалення; безпосередня реалізація програми самовдосконалення; оцінювання здобутих результатів на кожному етапі самовдосконалення; внесення коректив у поточний перебіг подій; оцінювання загальних результатів реалізації програми і, за потреби, ухвалення нової програми; визначення нових перспектив і напрямів самовдосконалення (Семиченко, 2010, с. 54–55).

Цікавою є думка Є. Зеєр, що розглядає готовність як бажання, прагнення оволодіти певною професією, спеціальністю та як здатність, підготовленість до професійної діяльності. Основними компонентами готовності, на думку дослідника, є такі: мотиваційний – потреба в праці, зацікавленість професією, спеціальностями; уявлення про соціальний статус, престижність професії; матеріальна зацікавленість; пізнавальний – розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії, знання шляхів досягнення мети; емоційний – гордість за професією, естетичне ставлення до професійної майстерності; вольовий – уміння мобілізувати свої сили, подолати труднощі на шляху досягнення мети (Зеєр, 2004, с. 23).

Для того, щоб особистість була готова до чогось, їй необхідно мати здібності та сукупність набутого досвіду, вважає О. Остроумова. Цей досвід можна формувати за трьома напрямами: знання; вміння й навички; самовизначення. Самовизначення особистості є свідомим актом виявлення й утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Науковцем визначено

такі етапи самовизначення: встановлення людиною власних особливостей, рис, якостей, здібностей; вибір критеріїв, норм і оцінювання себе; визначення своїх уже наявних на сьогодні якостей, прийняття або неприйняття себе, того, що можна зробити сьогодні в разі невідповідності необхідним нормам; передбачення своїх завтрашніх потенційних можливостей, прийняття або неприйняття себе як відповідного нормам у ситуації завтрашнього дня; побудова близьких, середньотривалих і віддалених цілей; перегляд критеріїв оцінок у зв'язку зі зміною цінностей і менталітетів у собі й суспільстві; пересамовизначення – людина заново приймає або не приймає себе, потім цикл може відновитися (Остроумова, 2002).

Отже, метою вищої педагогічної освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх фахівців, але й формування в них готовності до подальшого професійного та особистісного саморозвитку, самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

- Зеер, Э. Ф. (2004). *Профориентология: теория и практика*. М.: Академический Проспект; Екатеринбург: «Деловая книга».
- Миньорова, С. А. (2008). Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития. *Журнал практического психолога*, 2, 97–98.
- Остроумова, Е. Н. (2002). *Педагогическая технология формирования готовности студентов к развитию учебной деятельности* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Волгоград.
- Семиченко, В. А. (2010). Проблема особистісного розвитку і саморозвитку у в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія*, 2, 46–57. 507
- Фрицюк, В. А. (2017). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця.

Н. І. Коршунова

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

Основна мета сучасної освіти – підготовка висококваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє професійними навичками та вміннями, готового до безперервної самоосвіти й до використання останніх досягнень сучасних інформаційних технологій. Затребуваними є фахівці, які володіють такими особистісними якостями, як самостійність, здатність приймати рішення, вміння творчо підходити до справи, вміння досягати мети, гнучкістю мислення, комунікабельністю та конкурентоспроможністю (Демина, 2015).

Звертаючись до питання підготовки майбутніх корекційних педагогів до професійної діяльності, зазначимо, що якість підготовки корекційних педагогів безпосередньо пов'язана з упровадженням у освітній процес

сучасних освітніх технологій, нових підходів до впровадження інноваційних методів практичної підготовки (Вербицкий, 2015).

Викладання спеціальних дисциплін передбачає переважання основної кількості навчальних годин на організацію практичних занять. Організація практичного заняття – найбільш складний етап діяльності викладача, від якого зрештою залежить якість підготовки майбутніх корекційних педагогів, рівень сформованості загальних і професійних компетенцій. У ході практичного заняття здійснюється цілісний вплив на особистість студента.

На будь-якому етапі освітнього процесу під час освоєння професійних модулів доцільно використовувати елементи активних методів навчання, які або поєднуються, або нерозривно пов'язані один з одним. Активні методи навчання – це методи, що характеризуються високим ступенем включеності студентів у освітній процес, що активізують їх пізнавальну та творчу діяльність у процесі вирішення поставлених завдань (Бобрышов, Смагина, 2010). Однією з найбільш ефективних форм засвоєння матеріалу, оволодіння професійними навичками та загально-професійними компетенціями, що створює сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу особистості та сприяє розвиткові пізнавального інтересу до предмету, виступає кейс-метод.

Метод «кейс-стаді» або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (рішення кейсів). Метод конкретних ситуацій відноситься до неігрових імітаційним активних методів навчання й розглядається як інструмент, дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань.

Як правило, кейс містить не просто опис, а певну проблему або протиріччя й будується на реальних фактах. Відповідно, вирішити кейс – це значить проаналізувати запропоновану ситуацію та знайти оптимальне рішення. Корекційний педагог вирішує кейси кожного разу, стикаючись із конкретною ситуацією професійного характеру.

Серед переваг кейс-методу порівняно з традиційними методами навчання варто відзначити такі.

Практична спрямованість. Кейс-метод дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань. Такий підхід компенсує виключно академічну освіту й дає більш широке уявлення про бізнес і процесах, ніж лекції у виші або практика на вузькій ділянці робіт.

Інтерактивний формат. Кейс-метод забезпечує більш ефективне засвоєння матеріалу завдяки високій емоційній залученості та активній участі студентів. Учасники занурюються в ситуацію з головою: у кейса є головний герой, на місце якого ставить себе команда й вирішує проблему від його особи. Акцент під час навчання робиться не на оволодіння готовими знаннями, але на їх вироблення в процесі вирішення ситуацій реальної професійної діяльності корекційного педагога.

Конкретні навички. Кейс-метод дозволяє удосконалювати «м'які навички» (soft skills), яким не вчать в університеті, але які виявляються вкрай необхідні в реальному робочому процесі.

Оскільки мета кейсу – навчання та / або перевірка конкретних умінь, в нього закладається комплекс знань і практичних навичок, які учасникам потрібно отримати, а також встановлюється рівень складності й додаткові вимоги.

Використовуючи кейс-метод у процесі підготовки майбутніх корекційних педагогів до професійної діяльності, досягається мета занурення студентів у ситуацію реального професійного середовища. В ході обговорення від студентів непотрібно пропонувати готові рішення запропонованої ситуації. Мета полягає в тому, щоб поставити подальші питання, висунути гіпотези, виявити прогалини в знаннях і в підсумку сформулювати план для самостійного вивчення матеріалів з теми. Після цього викладач пропонує для обговорення наступну частину кейса. Таким чином, із введенням кейсів у навчання студенти вже на початкових курсах занурюються у світ практичної діяльності корекційного педагога замість чисто теоретичної підготовки.

Варто зазначити, що кейс-метод реалізує свій потенціал, тільки якщо створено відповідне методичне забезпечення – розроблено детальні та структуровані кейси й застосовуються на кожному занятті.

Таким чином, можемо констатувати, що кейс-метод є ефективною формою залучення майбутніх корекційних педагогів до професійної діяльності вже на етапі навчання. Розробка кейса вимагає чіткої орієнтації на ті професійні компетентності, які повинні бути сформовані в майбутніх корекційних педагогів. Тільки за дотримання цих умов можна говорити про ефективність кейс-технологій для формування професійних компетенцій студентів.

ЛІТЕРАТУРА

- Бобрышов, С. В., Смагина, М. В. (2010). *Методы активизации процесса обучения*. Ставрополь: Изд-во СГПИ.
- Вербицкий, А. А. (2015). Методы обучения: традиции и инновации. *ПО. Столица*, 9, 10–14.
- Демина, Е. А. (2015). Общие и профессиональные компетенции: пути достижения результатов образования. *СПО*, 1, 24–27.

В. В. Кулакова

КЗ Харківська спеціальна школа № 2,
Харківської обласної ради

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зміни, які відбуваються сьогодні в системі освіти України, актуалізують проблему комунікативної компетентності сучасних педагогів. Нові завдання, які постають перед ними внаслідок упровадження інклюзивної освіти в нашій державі, вимагають розвитку комунікативних умінь і навичок, які є основою комунікативної діяльності

та є необхідними для ефективної діяльності фахівця спеціальної освіти (Дмитрієва, Докучина, 2018).

Аналіз багатьох наукових джерел (О. Леонтьєва, Г. Андрєєвої, Б. Ананьєва, Л. Петровської, Ю. Ємельянова та інших) свідчить, що комунікативна компетентність – це узагальнена комунікативна властивість особистості, що включає розвинені комунікативні здібності, сформовані вміння й навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила. Таким чином, сформована комунікативна компетентність надає можливість фахівцю успішно вступати в різні (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних задач (передачі інформації, ведення переговорів, встановлення й підтримки контактів тощо).

До комплексу комунікативних знань і вмінь, що складають комунікативну компетентність фахівця спеціальної освіти, дослідники відносять такі: знання норм і правил спілкування (ділового, повсякденного, святкового тощо); високий рівень мовленнєвого розвитку, що дозволяє в процесі спілкування вільно передавати та сприймати інформацію; розуміння невербальної мови спілкування; уміння вступати в контакт із людьми з урахуванням їх статевих, вікових, соціокультурних, статусних характеристик; уміння вести себе адекватно ситуації та використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей; уміння впливати на співрозмовника таким чином, щоб схилити його на свій бік, переконати в силі своїх аргументів; здатність правильно оцінити співрозмовника як особистість, як потенційного конкурента або партнера й обирати власну комунікативну стратегію залежно від цієї оцінки; здатність викликати в співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості. Усі названі характеристики мають бути притаманні фахівцям будь-якої галузі, тому комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професійної підготовки.

Із метою забезпечення якісної реалізації процесу формування комунікативної компетентності необхідно чітко визначити її структуру. Відома дослідниця І. Зимня представляє такий компонентний склад компетентності: 1) мотиваційний аспект (готовність до вияву компетентності); 2) когнітивний аспект (володіння знаннями змісту компетентності); 3) поведінковий аспект (досвід виявлення компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях); 4) ціннісно-смысловий аспект (ставлення до змісту компетентності та об'єкту її використання); 5) емоційно-вольовий аспект (емоційно-вольова регуляція процесу й результат виявлення компетентності) (Зимня, 2004, с. 25–26).

Мотиваційний аспект передбачає бажання вступати в контакт з оточуючими й передбачає формування в майбутнього фахівця розуміння необхідності встановлення комунікативних контактів із колегами й діловими партнерами задля ефективного виконання професійних завдань. Когнітивний аспект передбачає озброєння знаннями про вербальні й невербальні засоби спілкування, знаннями про особливості, структуру, функції професійного спілкування.

Когнітивний компонент також включає високий рівень професійної ерудиції, знання про комунікативні стратегії, методи психологічного впливу; правила та прийоми риторики, полеміки, рефлексивного слухання. Поведінковий компонент передбачає формування вмінь реалізовувати комунікативні компетенції безпосередньо в умовах професійного й ділового спілкування. Ціннісно-смысловий компонент – це готовність до реалізації комунікативної компетентності в професійному спілкуванні. Емоційно-вольовий аспект забезпечує вміння впливати на слухачів, керувати їхньою увагою. А також уміння керувати своїми емоціями в процесі спілкування. Серед складових комунікативної компетентності дослідники називають високий рівень володіння мовними засобами; знання риторичних правил і законів спілкування в різних ділових і професійних ситуаціях. Реалізація комунікативної компетентності фахівця також пов'язана з його особистісними якостями (емоційно-вольовими, креативними, перцептивними), з володінням технікою спілкування, знанням психологічних особливостей людини тощо.

Серед інших компонентів комунікативної компетентності, на основі дослідження Л. Гавриляк, називаємо лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний. Лінгвістичні компетенції включають знання лексики, фонології, синтаксису, а також знання, пов'язані з іншими аспектами мови. Соціолінгвістичні компетенції пов'язані із соціокультурними умовами використання мови. Соціолінгвістичний компонент суттєво впливає на спілкування представників різних культур, навіть якщо вони про це й не підозрюють. Прагматичні компетенції пов'язані з функціональним використанням засобів мови в мовленнєвій діяльності (Гавриляк, 2019).

Ураховуючи визначений науковцями компонентний склад комунікативної компетентності, можемо зазначити, що її розвиток передбачає знання філософських, соціальних, лінгвістичних, особистісних підходів до професійної діяльності майбутніх фахівців; розробку педагогічних основ професійної майстерності з урахуванням лінгводидактичних та управлінських напрямів. При цьому провідними в навчанні студентів мають стати проблемно-комунікативний метод та інтерактивні методи навчання як гуманітарних, так і фахово спрямованих дисциплін.

Однак, як показують дослідження багатьох науковців із питань формування комунікативної компетентності, на сьогодні в навчальних планах підготовки фахівців відсутня достатня кількість комунікативних дисциплін; недостатнє використання активних, тренінгових методів навчання; слабка теоретична поінформованість студентів про проблеми спілкування, комунікативної компетентності; відсутня необхідна методична база та прослідковується неготовність викладачів до використання інтерактивних форм роботи зі студентами під час лекційних і семінарських занять; недостатньо уваги до здобуття студентами практичних навичок ділового та міжособистісного спілкування тощо. Аби уникнути такої ситуації необхідно, на нашу думку, змінити підходи до організації освітнього процесу, зокрема, будувати процес навчання

студентів на основі інтеграції загально професійних та спеціальних дисциплін (Гавриляк, 2019).

Таким чином, кожен фахівець, який отримав університетську освіту, зрештою здійснює діяльність, значна частина якої пов'язана з діловим спілкуванням, процес якого оцінюється як з боку колег та ділових партнерів, так і з боку керівництва. Тому можна упевнено констатувати факт беззаперечної важливості комунікативної компетентності як складової професійної підготовки фахівця спеціальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Гавриляк, Л. С. (2019). Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки»*, 3, 70–73.
- Дмітрієва, О. І., Докучина, Т. О. (2018). Розвиток комунікативної компетентності корекційних педагогів засобами тренінгу командної взаємодії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 11.
- Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как регулятивно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

Н. М. Ланько

ДНЗ № 51 «Барвінок» Чернігівської міської ради

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Проблема кардинальних змін у системі багаторівневої та безперервної підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства.

Різні аспекти проблеми, що досліджується, висвітлено в роботах українських і зарубіжних учених. У роботах науковців представлено головні принципи, нормативно-правові засади, історія, досвід та перспективи впровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Бойко, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, А. Коробейнікова, Г. Кукуруза, Ю. Найда, С. Миронова, Н. Назарова, Л. Петушкова, П. Придатченко, Ю. Рибачук, Т. Сак, М. Сварник, В. Синьов, Н. Шматко та ін.), дидактико-технологічні проблеми інклюзивного навчання дітей із психофізичними порушеннями (С. Альохіна, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, С. Миронова, Л. Прядко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, Н. Тимошенко, С. Федоренко та ін.). Отже, проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії набувають надзвичайної актуальності.

Україна перебуває на початку кардинальних змін освітньої політики щодо дітей із особливостями психофізичного розвитку, стрімко активізується пошук способів і засобів удосконалення професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Наразі гостро постало протиріччя між традиційною системою підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти й потребами

практики, що засвідчує дефіцит масових закладів загальної освіти в спеціальних педагогічних фахівцях, здатних надати дитині з особливими освітніми потребами якісні освітні послуги в умовах інклюзивного освітнього середовища. Недостатній рівень професійної компетентності психолого-педагогічних кадрів у галузі інклюзивного навчання свідчить про існування серйозної проблеми в сучасній професійній освіті, яку не можливо розв'язати за рахунок фахівців спеціальної освіти, що підкреслює важливість підготовки й перепідготовки вихователів, учителів, соціальних педагогів і практичних психологів для освітньої інклюзії.

Наразі, практика показує, що спеціальний педагог є найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання, але він не готовий працювати з такою дитиною в умовах інклюзії, не готовий до професійного співробітництва з різнопрофільними фахівцями в умовах інклюзивного освітнього середовища, не готовий забезпечити формування активної життєвої позиції дітей з особливими освітніми потребами.

Останнім часом у освіті збільшився інтерес до особистості педагога, який працює в закладах дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Суспільство висуває вимоги до сучасного фахівця, відповідно до яких він має мати високий рівень компетентності не тільки у сфері навчання й виховання дітей із нормативним рівнем розвитку, але й надання освітніх послуг дітям із психофізичними порушеннями в загальноосвітньому просторі. Високий рівень компетентності передбачає володіння професійними знаннями, вміннями й навичками, а також здатністю орієнтуватись у складній ситуації та приймати оптимальні рішення, достатній рівень розвитку професійно необхідних особистісних якостей, серед яких професійна та громадянська відповідальність, відіграють провідну роль. До базових моральних якостей педагогів відносять здатність до емпатії, співчуття до проблем дитини та її батьків, відповідальність за дитину.

Молодий спеціаліст, який залишає стіни закладу вищої освіти, повинен бути не лише компетентним фахівцем у своїй справі, але і здатним до подальшого самовдосконалення та особистісного росту. У подальшому його професія повинна приносити йому задоволення й можливість досягнення професійних вершин (Прядко, 2015).

Т. Дегтяренко зазначає, що, враховуючи інклюзивні тенденції в системі освіти України, спеціальний педагог «має бути підготовлений до роботи з особами з різною нозологією, але однієї вікової групи (дошкільний, молодший шкільний тощо)» і пропонує власне розуміння універсальності підготовки студентів за напрямом підготовки «Корекційна освіта» з трактуванням універсальності за сучасними вимогами практики та можливими системними змінами в підготовці фахівців. Науковець пропонує розробити нову спеціалізацію до напряму підготовки «Корекційна освіта» – «вчитель інклюзивної освіти». На думку Т. Дегтяренко, повинна бути передбачена зміна змісту підготовки (диференціація змісту навчального матеріалу залежно від віку осіб), переліку навчальних дисциплін, обсягу матеріалу для вивчення студентами

тощо; має акцентуватися увага на опанування студентом спеціальних методик навчання та виховання дітей із різними нозологіями залежно від певної вікової групи дітей Т. Дегтяренко зазначає, що випускник ЗВО зазначеної спеціалізації може займати посади: учителя-дефектолога дошкільного закладу, інклюзивного в тому числі; учителя початкової школи, інклюзивної в тому числі; учителя-предметника (старших ланок навчання в школі), інклюзивної в тому числі (Дегтяренко, 2011, с. 319).

Наукові дослідження доводять, що важливим засобом забезпечення якості освітніх послуг у системі інклюзивної освіти має стати випереджальна модифікація змісту підготовки кадрів (Мартинчук, 2010, с. 93). Система підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на нинішньому етапі реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій і характеризується інноваційною стратегією: від інституціалізації до інклюзії. Інноваційна методологія такого реформування заснована на принципах дитиноцентризму, що передбачає виявлення задатків кожної особистості з проблемами в розвитку, створення умов для їх успішного розвитку та самореалізації в житті. У зв'язку із загальним збільшенням інновацій у галузі освіти, зростають вимоги до загальнокультурного та професійного рівня підготовки спеціального педагога, який буде працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища. Тому характерними рисами сучасної інклюзивної освіти є необхідність удосконалення у закладах вищої освіти навчальних програм і методик викладання, тобто повномасштабної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзії.

Отже, найперше, необхідно зорієнтувати спеціального педагога на розв'язання цих проблем і надати йому необхідну допомогу. Доцільно переосмислити підготовку спеціальних педагогів у напрямі здобуття спеціальних знань і розвитку необхідних навичок – адаптувати та модифікувати навчальні програми, працювати в команді з психолого-педагогічними спеціалістами. Важливим у професійній підготовці спеціальних педагогів є розуміння сутності інклюзивного навчання, де на першому плані знаходяться особистісно-орієнтовані методи навчання.

Академік В. Бондар зауважує, що «перед сучасною педагогічною наукою постає завдання розроблення, апробації та впровадження такого оптимального особистісно-орієнтованого маршруту, який би уможлиблював одержання кожною дитиною з порушеннями психофізичного розвитку якісної освіти, зважаючи на її пізнавальні здібності. Підґрунтям реалізації освітньої інклюзії мають стати належний рівень соціальних стандартів, фінансування, наявність спеціально підготовлених кадрів і широке обговорення з метою формування позитивного ставлення суспільства до таких дітей (Дегтяренко, 2011, с. 80).

ЛІТЕРАТУРА

- Дегтяренко, Т. М. (2011). *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління*. Суми: Університетська книга.
- Колупасва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. К.: «Саміт-Книга».

- Мартинчук, О. В. (2010). *Основи корекційної педагогіки*. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка.
- Прядко, Л. О. (2015). Науково-дослідна робота як один із засобів підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, в інклюзивному навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 5, 4-5.

Ю. В. Малахова
ГУ «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
К. М. Малахов
Харбинский университет (КНР)

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Изучая инклюзивное образование, мы часто обращаемся к европейскому опыту и законодательной базе. В 1994 в Испании под эгидой ЮНЕСКО состоялась всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями и была принята Саламанкская декларация, которая регулирует образование лиц с особыми потребностями. Концептуальные основы по получению образования инвалидов изложены в этой декларации по образованию лиц с особыми потребностями. Они должны были служить основой образовательной политики и практической деятельности 92-х государств-участниц конференции. Ф. Майор, председательствующий конференции, в Предисловии Саламанкской декларации заявил: «Эти документы базируются на принципе привлечения путем признания необходимости действовать в направлении создания «Школы для всех», – заведений, объединяющих всех, учитывают различия, способствуют процессу обучения и соответствуют индивидуальным потребностям... Эта политика должна быть составной частью педагогической стратегии и, несомненно, новой социальной и экономической политики. Для этого необходимо провести кардинальную реформу общеобразовательных учебных заведений» (Виклик для України: розробка рамкових основ змісту загальної середньої освіти для 21-го століття, с. 112). В обращении ко всем правительствам отмечается, что приоритетным с точки зрения политики и бюджетных ассигнований должно быть реформирование системы образования, что дало бы возможность охватить обучением всех детей, несмотря на индивидуальные различия и трудности; законодательно признать принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети находятся в обычных школах, за исключением тех случаев, когда нельзя поступить иначе; всячески поощрять обмен опытом со странами, имеющие инклюзивную систему обучения; способствовать участию родителей, общин, общественных организаций лиц с ограниченной подвижностью в процессах планирования и принятия решений, относительно удовлетворения специальных образовательных потребностей; всячески способствовать разработке стратегий диагностирования и определения особых потребностей у детей, а также разрабатывать научно-методические

аспекты инклюзивного обучения; значительное внимание стоит уделить подготовке педагогов к работе в системе инклюзивного образования. Именно на этих основных определениях базируется концепция инклюзивной школы, «школы для всех». Декларация показала, что в течение длительного времени проблемы людей с умственными и физическими недостатками осложнялись ограниченными возможностями общества, которое акцентировало основное внимание на недостатках, а не на потенциальных возможностях этих лиц. Инклюзивные школы, как отмечается в документе, должны не только обеспечить высококачественным образованием всех детей, но и способствовать устранению дискриминационных установок и настроений, создавать благоприятную атмосферу в обществе для развития инклюзивного общества, изменяя перспективы социального обустройства.

В Китае в 80-х годах XX века, когда началась применяться практика обучения в школах детей с ограниченными возможностями с обычными детьми. Говоря о китайском опыте инклюзивного образования необходимо рассмотреть термины. Инклюзивное образование на китайский язык переводится 全纳教育 quānà jiàoyù, где первый иероглиф 全 обозначает весь, целый, полностью, целиком, второй иероглиф 纳 имеет значение вносить, платить, принимать, а последние два иероглифа — 教育 переводятся как образование, воспитание. В Китае в 1994 году после внедрения интегрированного обучения дети с ограниченными возможностями смогли посещать школы, если им позволяет здоровье. До этого такие дети могли обучаться только в специализированных учебных заведениях. В Китае такие школы бывают полностью частными, где достаточно высокая оплата за обучение, а также полностью государственными, т.е. дети полностью содержатся за счет государства. Также существуют школы такого вида с оплатой пятьдесят на пятьдесят, т.е. половина стоимости оплачивается родителями, а половина спонсируется государством. Лица, имеющие особые потребности, в Китае имеют доступ к обучению в обычных школах, которые создали им условия, используя педагогические методы, ориентированные в первую очередь на детей, чтобы удовлетворить эти потребности. Дети с ограниченными возможностями могут получить в таких школах профессии, начиная от массажистов, что особенно актуально для слабовидящих, и заканчивая, библиотекарем, что подходит для людей с проблемами опорно-двигательного аппарата. Следует отметить, что в Китае все общественные места оборудованы пандусами, а на тротуарах уложена специальная плитка, которая позволяет передвигаться слабовидящим без проблем. В лифтах кнопки оборудованы шрифтом брайля, в метро, супермаркетах и других общественных местах можно воспользоваться лифтом для людей с ограниченными возможностями. Таким образом, все это способствует интегрированию особых людей в социальную жизнь Китая. В заключение, хотелось бы отметить, что в

Китае с получением шанса для детей с ограниченными возможностями посещать обычные школы в обществе растет толерантное отношение к таким людям. Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией – самое эффективное средство борьбы с дискриминационными настроениями, создание доброжелательной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения обучением всех.

ЛИТЕРАТУРА

Виклик для України: розробка рамкових основ змісту загальної середньої освіти для 21-го століття (2007). *Матеріали Неукраїнської науково-практичної конференції. 26-27 черпни 2007 р. К.*

В. І. Махоня

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРИНЦИПИ Й ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У ХІХ ст. дослідники розглядали процес письма як зорово-моторну функцію, а в наш час письмо найчастіше аналізують як багатогранну осмислену форму мовленнєвої діяльності.

У сучасних умовах є загальновизнаним той факт, що недорозвинення мовлення й порушення писемного мовлення й читання в дітей тісно пов'язані між собою. Тому для корекції порушень необхідно використовувати єдину систему цілеспрямованого впливу на дитину. Щодо підтвердження цього положення можна виділити той факт, що дисграфія та дислексія не є ізольованими порушеннями, а часто виникають і розвиваються разом. Н. О. Нікашина, Л. Ф. Спірова у своїх роботах щодо особливостей подолання порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку зазначають, що усунення порушень усного мовлення, порушень процесів читання й письмового мовлення має проходити комплексно.

Таким чином, корекційна робота з усунення дисграфії в молодших школярів будується на таких основних принципах.

Принцип комплексності. Дислексія та дисграфія не можуть бути порушеннями, що ізольовані окремо. У них є спільні механізми, які пов'язані з порушеннями процесу усного мовлення. Тому логопедичний вплив охоплює повний комплекс мовленнєвих порушень (процес усного мовлення, процеси читання й письма).

Патогенетичний принцип полягає в урахуванні механізмів порушення процесів читання й письма. У більшості дітей подібна симптоматика порушень процесів читання й письма викликані різними причинами. Заміни букв під час письма можуть мати в онтогенезі різні патологічні механізми: порушення процесу розвитку зорово-просторового аналізу й синтезу, неможливість розрізнити графічно схожі літери (при оптичній дисграфії), недостатня сформованість слухової диференціації фонетично схожих звуків (при акустичній дисграфії), порушена звуковимова (при артикуляторно-акустичній дисграфії). А також, заміни

букв при письмі можуть відбуватися при порушенні мнестичних процесів, унаслідок утрудненого процесу співвіднесення й закріплення зв'язків між оптичним образом літери й акустичним образом звуку. У кожному з цих випадків логопедичний вплив буде нести різний характер, оскільки буде спрямований на корекцію різних механізмів порушення.

При оптичній дисграфії головними завданнями логопедичного впливу на дитину будуть: формування зорово-просторових функцій (зорового аналізу й синтезу, просторових уявлень), при акустичній дисграфії велика увага приділяється насамперед розвитку вміння слухової диференціації звуків мовлення, а при артикуляторно-акустичній – формування правильного мовлення й кінестетичної диференціації звуків мовлення. При мнестичних порушеннях письма має бути здійснено закріплення зв'язку між звуком і буквою.

Принцип обліку симптоматики та ступеня вираження розладів процесів читання й письма. Порушення процесів читання й письма відрізняються не лише за своїми механізмами, але й за симптомами. Характер помилок при читанні й письмі залежить від етапу оволодіння даними навичками. Так, наприклад, у процесі оволодіння літерами, які позначають звуки, на аналітичному етапі утворення навичок читання найчастішими помилками бувають заміни звуків, порушення злитого читання (побуквенне читання). На синтетичному етапі найчастіше будуть зустрічатись аграматизми в процесі читання, замінюванні слів, спотворенні морфологічної структури слів, труднощі при встановленні синтаксичних зв'язків між словами в реченні й між реченнями в тексті.

Робота з виправлення процесу читання й письма буде мати різний характер залежно від ступеня вираження порушень. Так, при тяжких симптомах фонематичної дисграфії логопедичний супровід починається з простих форм слухового аналізу й синтезу (виділення звуку зі слова, визначення першого або останнього звуку слова). При меншому ступені вираження фонематичної дисграфії логопедичний супровід спрямований на розвиток складних форм слухового аналізу (встановлення кількості, послідовностей, місця звуку в певному слові).

Принцип спірання на збережену ланку психічної функції, на збережені аналізатори, на взаємодію всіх компонентів системи (принцип забезпечення обхідного шляху). В основі даного принципу покладено вчення про роботу функціональних систем, про складну структуру всіх психічних функцій. Становлення вищих психічних функцій у процесі онтогенезу є багатограним процесом організації всіх функціональних систем. Заздалегідь психічна функція передбачає участь у спільному процесі різних аналізаторів, полімодальних аферентацій. Так, процес диференціації звуків спочатку відбувається за участю зорової, кінестетичної, слухової аферентації. Пізніше провідну роль відіграє слухова аферентація. При недорозвиненні або спотвореному розвитку слухової диференціації фонем мови утворення функціональної системи має проводитися зі спіранням на зорові, кінестетичні аферентації. У випадках,

якщо спотвореною є кінестетична диференціація фонем, виконується опора на зоровий та слуховий аналізатори.

ЛІТЕРАТУРА

Кудярьська, Т. Р. (2011). Виховання та навчання дітей з мовними порушеннями в умовах модернізації освіти. *Логопед*, 8, 17- 18.

Шукшина, Л. М. (2015). Художня література – важливий засіб розвитку та корекції мовлення. *Логопед*, 8, 24-30.

С. Л. Переяслова

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА НОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

XXI століття ознаменувалося новим етапом у розвитку суспільства, пов'язаним із формуванням інформаційної культури. Інноваційні технології в освіті не тільки підвищують ефективність навчання й виховання особистості, вони спрямовані на підготовку висококваліфікованих фахівців, які отримують фундаментальні та прикладні знання. Сучасні технології в освіті розглядаються як засіб, за допомогою якого може бути реалізована нова освітня парадигма. Тенденції розвитку освітніх технологій безпосередньо пов'язані з гуманізацією освіти, що включає дотримання права на освіту дітей з особливими потребами, а отже особливої актуальності набуває підготовка кваліфікованих спеціалістів у галузі корекційної педагогіки.

У змісті професійної підготовки педагога до корекційної педагогічної діяльності з учнями виокремлюють такі компоненти: когнітивний досвід особистості, досвід практичної діяльності, досвід творчості й досвід відносин особистості. Когнітивний досвід особистості включає систему наукових знань, що забезпечують готовність педагогів до корекційної педагогічної діяльності з учнями. Практичний компонент змісту становить система загальних інтелектуальних, практичних і специфічних умінь і навичок, які є основою педагогічної діяльності. Досвід творчої діяльності покликаний забезпечити готовність педагога до пошуку рішень нових проблем, до творчого перетворення діяльності. Досвід відносин особистості являє собою систему професійних установок, цінностей, інтересів, прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності (Нагорнова, 2012).

Успішний розвиток названих компонентів обумовлений підбором доцільних методів і технологій навчання майбутніх корекційних педагогів. Організація освітнього процесу має базуватися на узгодженому використанні традиційних і нових технологій освіти, насамперед, активних форм навчання, орієнтованих, з одного боку, на проблемні методи, а з іншого – на індивідуалізацію навчання й удосконалення планування колективно-групової навчальної діяльності, розробку гнучких методологічних і методичних схем освітнього процесу.

Так, поряд із традиційними формами викладання (семінари, бесіди), доцільно використовувати форми, що найбільш наближено імітують майбутню професійну діяльність студентів: ситуативно-рольові ігри, тренінги, розстановки. Це обумовлено необхідністю розвивати в студентів уміння працювати як самостійно, так і в групі, здатність застосовувати отримані знання на практиці, вміння описувати та представляти в усній формі зміст своєї роботи.

Під час проведення лекційних занять ефективними є такі форми навчальної колективної діяльності: лекції-дискусії, лекції-діалоги, «круглі столи», дискусії, аукціони проєктів і ідей. Велика увага має приділятися самостійній та науково-дослідній роботі студентів, зокрема: написання самостійних проєктів, які розкривають теоретичні та практичні основи корекційно-педагогічної діяльності щодо зменшення кількості негативних психічних станів учнів.

Семінарські заняття варто будувати на основі концепції спільної продуктивної діяльності викладача та студентів і проводити у формі ділових ігор, захисту індивідуальних проєктів, альтернативних ідей та ініціатив; колективних показових заходів. При цьому показові заходи допомагають освоїти й закріпити теоретичні знання студентів на практиці, проявити особисту ініціативу, творчі та організаторські здібності.

У корекційній методиці одним з основних методологічних положень є вчення про соціальну сутність особистості, тобто розуміння особистості учня як суб'єкта соціальних відносин і свідомої діяльності як суспільної істоти, що формується в спільній діяльності та спілкуванні. Дане положення має бути основою організації семінарських занять у вигляді соціально-психологічних тренінгів, на яких відбувається активна взаємодія між членами студентського колективу.

До однієї з нових форм роботи відносимо застосування корекційної методики психічних станів, яка тісно пов'язана з розумінням тієї діяльності, в якій здійснюється корекція. Методика корекції негативних психічних станів, яка полягає у відповідному підборі вправ, що знижують особистісну психічну напруженість, є ефективним інструментом саморегуляції майбутнього корекційного педагога. При цьому відбувається найбільш повне освоєння навчального матеріалу, оволодіння конкретними знаннями, вміннями, навичками, що досягається шляхом аналізу реальних ситуацій у взаємодії студентів, програвання їх у ході соціально-психологічних тренінгів та інших творчих завдань (Дичківська, 2004).

Усі вправи, які входять до корекційної методики, можна поділити на вправи, спрямовані на: вирішення особистих проблем, зняття стресів, самокорекцію; підвищення настрою, зниження втоми, самовираження, зниження емоційної напруженості в групі; розвиток емпатичних переживань, проєктивний вияв свого Я, тренування емпатійного співпереживання; формування й розвиток спостережної сенситивності, розшифровку психічного стану іншої людини; тренування впевненої поведінки у взаємодії з іншим; усвідомлення своєї ролі в групі й формування бажаної моделі

поведінки, посилення групової згуртованості; розвиток уяви, творчої активності, гнучкості й оригінальності мислення (Колупаєва, Савчук, 2011).

Таким чином, поєднання традиційних і нових форм навчання майбутніх корекційних педагогів сприяє їх ефективній підготовці до професійної діяльності, що передбачає: здійснення психокорекції емоційних станів учнів, у тому числі, депресії, тривоги, страху, агресії, втрати; функціональних станів учнів, у тому числі, монотонності, стомлення, сну; стресових станів учнів; підвищення працездатності учнів; психогігієни та психопрофілактики розумової діяльності учнів; профілактики стресових станів.

ЛІТЕРАТУРА

- Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав.
- Колупаєва, А. А., Савчук, Л. О. (2011). *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*. Київ: Вид. група «АТОПОЛ».
- Нагорнова, А. Ю. (2012). Особенности профессиональной подготовки будущего педагога к коррекционной педагогической деятельности с учащимися. *Современные проблемы науки и образования*, 2.

Л. О. Прядко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Третє тисячоліття ставить нові виклики перед підростаючим поколінням. Зараз дуже важкий час для формування повноцінної особистості. Ми все ще живемо недавнім минулим зі своїми правилами, оцінками... Сьогодні перед нами постає дуже непросте питання: «Куди і як спрямовувати дитину, щоб вона могла нормально існувати в нашому нестійкому світі?» – це питання окреме. У зв'язку з цим зараз як ніколи є актуальна педагогічна підтримка. Починати надавати її потрібно вже в початковій освіті, звертати увагу на кожен сумний погляд дитини, самим шукати тих, хто потребує допомоги, спробувати розкрити дитину, а разом із нею і проблему, яка турбує її. Особливо це стосується дуже вразливої категорії – дітей з особливими освітніми потребами.

Джерелами сучасної технології педагогічної підтримки школярів є різноманітні наукові роботи, вислови, ідеї, праці багатьох філософів, таких як Сократ, Діоген, Г. Сковорода, учених і педагогів, серед яких: Цицерон, Я. Коменський, К. Ушинський, М. Монтесорі, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Газман, Н. Михайлова, Е. Мухаматуліна, С. Кривцова, Н. Бедерханова, А. Тубельський, Г. Сорока та інші.

Педагогіка підтримки – це реальна розуміюча педагогіка, яка на відміну від педагогіки впливу може ефективно вирішувати завдання зміни особистісних якостей дитини й дорослого, оскільки вони обидва гнучко змінюють свою поведінку та спільно будують простір співпраці.

Робота закладів загальної середньої освіти в цьому напрямі показує, що вирішення індивідуальних проблем дитини може здійснюватися як

безпосередньо, так і опосередковано, мати форми індивідуальної та групової роботи, носити превентивний і оперативний характер. Чеський педагог Я. Коменський був першим, хто наголошував на суворому врахуванні вікових особливостей дітей. Він висунув і обґрунтував принцип природовідповідності, згідно з яким навчання й виховання повинні відповідати віковим етапам розвитку дитини. Як у природі все відбувається у свій час, так і у вихованні все повинно йти своєю чергою – своєчасно й послідовно.

Урахування вікових особливостей – один з основоположних педагогічних принципів. Спираючись на нього, вчителі регламентують навчальне навантаження, встановлюють обґрунтовані обсяги завдань, визначають найбільш сприятливий для розвитку розпорядок дня, режим праці та відпочинку. Вікові особливості зобов'язують правильно здійснювати відбір навчального матеріалу в кожному предметі.

Сутність педагогічної підтримки для дітей, які мають особливі освітні потреби, полягає в створенні комфортної психологічної обстановки; ситуації успіху, умов для самореалізації особистості; в спільному подоланні перешкод, що заважають зберігати людську гідність і досягати позитивних результатів.

Формами прояву педагогічної підтримки є: добре слово; вміння вислухати, в разі необхідності дати пораду; довіра до вихованців; захист їх прав; доброзичливе поводження з дітьми; позитивна оцінка досягнень та ін.

В індивідуальній моделі всі засоби підтримки, якими користується вихователь, поділені на дві групи засобів.

Перша група забезпечує загальну педагогічну підтримку всіх вихованців, створює атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння та співпраці, яка проявляється в привітному ставленні й довірі до них, у створенні ситуації взаємного співробітництва.

Друга група спрямована на індивідуально-особистісну підтримку й передбачає діагностику індивідуального розвитку, навченості, вихованості, визначення особистих проблем у кожного вихованця.

Зміст педагогічної підтримки в особистісній моделі полягає в подоланні перешкод – того, що віддаляє особистість від бажаного результату.

Вихід на модельне уявлення проблеми надзвичайно важливий і для самої дитини. Це шлях виходу за ситуацію, оскільки вона починає переходити з розряду емоційної в розряд дієвої. Визначаючи місце педагогічної підтримки «між» вихованням і навчанням (соціалізуючого процесу) і процесами становлення відносин дитини до фактів власної життєдіяльності (індивідуалізація) можна вважати, що:

1) педагогічна підтримка спрямована на те, щоб вийти на проблеми дитини як точки її відчуження від тих педагогічних впливів, які спрямовані на неї з навчально-виховною метою;

2) допомогти дитині перетворити ці точки на освітню ситуацію;

3) побачити власний сенс у взаємодії з дорослим;

4) побудувати власну лінію поведінки, яка визнається дитиною як значуща й необхідна для неї.

Для дітей з особливими освітніми потребами педагогічна підтримка має обов'язковий корекційний аспект. Лише корекція дасть змогу надати дитині реальну педагогічну підтримку.

З цією метою в дітей з особливими освітніми потребами необхідно формувати такі вміння:

- 1) уміння діяти за планом;
- 2) подолання імпульсивності, мимовільності у вчинках і діях;
- 3) уміння адекватно оцінювати правильність виконання дій;
- 4) уміння вносити корективи в результат.

Відомий учений О. Газман радив педагогам дотримуватись у педагогічній підтримці таких правил:

1. Дитина не може бути засобом у досягненні педагогічних цілей.
2. Самореалізація педагога у творчій самореалізації дитини.
3. Завжди сприймай дитину такою, якою вона є, з її постійними змінами.
4. Усі труднощі неприйняття переборюй моральними засобами.
5. Не принижуй гідності своєї особистості й особистості дитини.
6. Діти – носії прийдешньої культури. Порівнюйте свою культуру з культурою підростаючого покоління. Виховання – це діалог культур.
7. Не порівнюйте дитину ні з ким, порівнювати можна лише результати дій.
8. Довіряючи – не перевіряйте!
9. визнавайте право на помилку та не осуджуйте за неї. Умійте визнати власну помилку.
10. Захищаючи дитину, вчіть її захищатися.

Реалізація педагогічної підтримки передбачає повагу до особистості учня, що виявляється в знанні вихователем індивідуальних особливостей дитини, у вияві довіри до дитини, доброти, чуйності, співчуття, співстраждання, сердечної турботи. Емпатійне ставлення до особистості передбачає бажання й уміння відчувати іншого як самого себе, ставати на його позиції, розуміти внутрішній світ дитини. Засобами спілкування педагога з учнями повинні бути не настанови, погрози, заборони, а врахування точки зору співрозмовника, розумні вимоги. Всі ці дії спрямовані на те, щоб стверджувати неповторність кожної дитини з особливими освітніми потребами.

О. І. Рябіченко

КЗ Харківська спеціальна школа № 2
Харківської обласної ради

ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

У сучасному освітньому просторі основні завдання інклюзивного навчання, а саме: забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх

здібностей; створення освітньо-корекційного й реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами; створення позитивного мікроклімату в закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування таких дітей з іншими учнями; забезпечення диференційованого психолого-педагогічного й корекційного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку; надання консультативно-просвітницької (психолого-педагогічний, медичний і юридичний аспекти) допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання, реалізуються як у закладах загальної середньої освіти, так і в спеціальних школах.

Отже, на думку Н. Пахомової, складність і багатогранність навчально-виховної діяльності в умовах інклюзивної освіти вимагає від корекційного педагога інтегративних знань із різних наукових галузей, зокрема медико-психологічного й педагогічного напрямів, та вмінь аналізувати патологічні явища психофізичного розвитку, психолого-педагогічні особливості психічного й мовленнєвого розвитку, що підвищує ефективність і результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність формування нової генерації фахівців спеціальної освіти, які здатні надавати кваліфіковану допомогу дитині з особливими освітніми потребами в створенні умов для її успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає педагогічну, медичну, психологічну та юридичну підготовку на рівні вимог сучасності (Пахомова, 2017, с. 174).

Автор констатує, що питання професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема спеціальної освіти, є предметом наукових досліджень із філософії сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), опрацювання теоретичних і методичних засад неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), дидактики та методики навчання у виші (А. Алексюк, В. Краєвський, С. Миронова та ін.), вирішення проблем удосконалення організації освітнього процесу (А. Алексюк, В. Бондар, Б. Гольдшмідт, В. Зінкевичус, А. Казановський, Л. Романішина, В. Синьов, М. Чошанов та інших). Дослідженню різних аспектів організації та вдосконалення професійного становлення корекційного педагога розкрито в дослідженнях як зарубіжних, так і українських учених, зокрема В. Бондаря, І. Дмитрієвої, М. Малофєєва, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет та інших.

Інтеграційне використання знань, зокрема з медико-психологічного й педагогічного компонентів професійної підготовки фахівця спеціальної освіти, Н. Пахомова розуміє як динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних та інтегрованих знань і передбачає застосування адекватних

змістові форм, методів, засобів навчання. Інтеграція психологічних, педагогічних і медичних знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення й полегшення зберігання, передачі, засвоєння й використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання й моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів (Пахомова, 2017, с. 175).

Процес інтегрування передбачає відродження природних, об'єктивно існуючих зв'язків і перехід у нову якість (згідно з аксіомою Аристотеля: ціле більше суми його частин). Інтеграція в галузі гуманітарної освіти має об'єктивні філософські, психологічні, дидактичні, педагогічні передумови. Сьогодні не максимум знань, а їхня інтеграція, мобільність і вміння застосовувати їх під час розв'язання практичних завдань роблять фахівця спеціальної освіти здатним до корекційно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та інтегрованого навчання. Водночас, більшість учених убачає перспективу педагогічної освіти в побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї інтегративності професійної освіти. Наводимо думку Н. Пахомової про те, що підготовка кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, що є головним завданням сучасної системи професійної освіти в умовах ринкової економіки та впровадження європейської системи освіти, потребує глибокого аналізу стану інтегративних процесів у системі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Загальні вимоги до структури вищої педагогічної освіти та освітніх програм, умов їхньої реалізації, нормативів навчального навантаження та його максимального обсягу визначаються низкою документів (Законом України «Про вищу освіту»; листом МОН України від 11.03.2015 №1/9-120 «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін» та ін.).

Інтеграція знань залежить від того, в якому типі закладу освіти вона здійснюється, і відіграє суттєву роль у формуванні професійних знань майбутнього фахівця. Поєднання медико-біологічних, психологічних і педагогічних знань передбачає взаємодію загальноосвітньої бази знань із професійно орієнтованими знаннями й фаховим навчанням. Однак, на сьогодні ця взаємодія має найчастіше стихійний, випадковий характер і достатньо вивчена лише на рівні міжпредметних зв'язків (Пахомова, 2017, с. 176).

Сучасний зміст професійної освіти, як зазначає С. Миронова, є затеоретизованим і часто відокремленим від реальної практики. Головним недоліком сучасної професійної освіти є недостатній або й низький рівень практичної підготовки до виконання професійної діяльності (Миронова, 2007, с. 187).

Інтеграцію знань у процесі підготовки фахівців, згідно із загальнопедагогічними дослідженнями проєктування змісту освіти, можна розглядати з трьох позицій: 1) як педагогічну модель соціального замовлення; 2) як дидактичну модель навчальної дисципліни (програми та плани); 3) як навчальні матеріали (посібники, тексти лекцій, розробка окремих модулів, тем тощо) (Зверева, 1998, с. 29).

Успішність інтеграційного використання знань із медико-біологічної, психологічної та педагогічної складових професійної підготовки можна забезпечити, впроваджуючи інтегративні дисципліни, спецкурси, спецсемінари в освітній процес. Перераховані засоби спрямовані на формування в майбутніх педагогів діалектичного та інтегративного мислення; якостей цілісного бачення психолого-педагогічних явищ. Застосування інтегративного підходу до вирішення професійно-педагогічних завдань, органічно синтезують у собі навчальні та практичні педагогічні компоненти, що впливають на рівень усвідомленого та глибокого розуміння сутності професійно-педагогічних категорій (понять, законів, теорій) як систем.

Організаційно-методичні засади освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти орієнтовані лише на дитину з нормативним розвитком. Досвід впровадження інклюзивної освіти довів, що не всі педагогічні працівники та інші фахівці готові надавати якісну корекційно-педагогічну, соціально-реабілітаційну та психологічну допомогу дитині з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим, загострюється проблема якісної медико-біологічної, психолого-педагогічної підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії (Пахомова, 2017, с. 177).

Учитель сучасної школи повинен бути обізнаним у питаннях особливостей фізичного та психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, вміти правильно оцінювати та враховувати дані комплексного (психолого-медико-педагогічного) обстеження, зону найближчого розвитку з урахуванням первинного порушення та вторинних відхилень, забезпечувати охоронний режим навантаження в корекційному освітньому процесі, здійснювати індивідуальний підхід тощо.

У зміст підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії необхідно включати інтегративні знання, що необхідні для забезпечення успішної корекційно-педагогічної діяльності, уміння здійснювати індивідуальний і диференційований підходи у визначенні змісту, методів і засобів їх реалізації в процесі інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Таким чином, теоретично опрацьований досвід Н. Пахомової щодо інтеграційного використання знань, зокрема з медико-біологічної, психологічної та педагогічної складових професійної підготовки сучасного фахівця спеціальної освіти, пропонує майбутньому спеціалістові володіти всім спектром необхідних знань, щоб задовольнити потреби дитини з особливими освітніми потребами як у навчальній, так і виховній провідних видах діяльності. У свою чергу інтеграційне використання знань у професійній підготовці фахівця спеціальної освіти виводить на перший план компетентнісний підхід, стратегію дитиноцентричної освітньої парадигми та реалізацію інклюзивних тенденцій сучасної європейської освітньої системи.

ЛІТЕРАТУРА

- Зверева, В. И. (1998). *Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки*. М.: Образоват. центр пед. поиск.
- Миронова, С. П. (2007). *Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту*. Кам'янець-Подільський.

Пахомова, Н. Г. (2017). Актуалізація медико-психологічних і педагогічних знань при підготовці фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 36, 174-179.

Ю. А. Синявіна
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ЗАСОБИ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Умови сьогодення вимагають змін не тільки в громадянському, суспільному житті, але й в освітньому просторі сучасної України. Реформування відбувається на всіх ланках педагогічної освіти: дошкільній, початковій, середній і вищій. Значної уваги заслуговує питання навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами. Модернізація освітнього простору обумовлена не тільки змінами в законодавстві, але й у перегляді ставлення до змісту та організації освітньої діяльності. Увага до розвитку інклюзивного навчання вимагає прискіпливого ставлення до підготовки майбутніх педагогів. Саме професійна майстерність учителя, його компетентність, володіння сучасними методиками, новітніми технологіями є запорукою ефективності навчання дітей, зокрема з особливими освітніми потребами.

Питаннями підготовки фахівців спеціальної освіти опікувалися В. Бондар, Т. Дегтяренко, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, С. Яковлєва та інші. Проблему підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в царині спеціальної педагогіки вивчали О. Безпалько, В. Бочарова, Б. Вульфова, І. Зверєва, А. Іванченко, А. Капська, В. Липа, С. Литвиненко, Л. Міщик, В. Петрович, В. Синьов, С. Харченко та інші.

Особливостям педагогічного процесу вищої школи присвячені праці Є. Барбіна, В. Бутенко, М. Васильєвої, В. Вихрущ, В. Гриньової, В. Кулешової, В. Лозової, використанням педагогічних технологій у педагогічному процесі – В. Євдокимова, О. Пехоти, І. Прокопенка, Г. Селевко та інші.

Перехід до інформаційного суспільства вносить свої зміни в усі галузі життєдіяльності людини. Нині майбутній фахівець спеціальної освіти повинен: мати безперешкодний доступ до різноманітних джерел інформації завдяки професійному використанню інформаційно-комунікативних технологій і технічних засобів; уміти своєчасно, швидко та якісно обробляти значні обсяги інформації; оптимально обирати методи проведення занять із використанням засобів веб-технологій; уміти аналізувати й використовувати веб-ресурси в педагогічній діяльності; володіти здатністю до професійної мобільності, соціальної активності; вміти швидко й ефективно приймати рішення; мати здібності до постійного самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку (Сікора, 2007, с. 49).

На основі дослідження А. Крижановського визначаємо, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців педагогічного

профілю, зокрема спеціальної освіти, засобами веб-технологій – це набір взаємопов'язаних елементів: мети, змісту, форм, методів і засобів навчальної діяльності, спрямованих на саморозвиток, самовдосконалення особистості за діалектичної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що передбачає набуття професійно та особистісно значущих якостей, затребуваних суспільством.

Для реалізації компетентнісного підходу в педагогічних спеціальностях, зокрема фахівця спеціальної освіти, важливо побудувати систему оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів, визначення компонентів, показників і рівнів її успішної реалізації. Вибір компонентів та показників сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців залишається складним і досить суперечливим питанням у педагогічній теорії та практиці. Нині вчені визначають різні підходи до компонентного складу професійної компетентності, її структури, наповнюваності та трактування.

Орієнтуючись на розробки вчених із проблем реалізації компетентнісного підходу, визначення структури професійної компетентності, з урахуванням специфіки теми дослідження, визначено, що професійну компетентність майбутніх фахівців спеціальної освіти доцільно розглядати як сукупність ключових (комунікативна, інформаційно-комунікаційна), базових професійних (психолого-педагогічна, рефлексивна) і спеціальних (методична, предметна, дидактична) компетентностей.

А. Крижановським виділено основні види веб-технологій, що можуть застосовуватися в освітньому процесі закладів освіти та впливати на становлення фахівця спеціальної освіти, а саме: автоматизовані навчальні системи; навчальні бази даних; навчальні бази знань; мультимедіа; системи віртуальної реальності; телекомунікаційні мережі тощо. Дослідником обґрунтовано, що в освітній процес закладів освіти доцільно впроваджувати веб-технології, оскільки вони не залежать від технічного, програмного, технологічного середовищ і його компонентів. Важливим аспектом ефективного використання веб-технологій у освітньому процесі є розроблення методичного середовища, що включає інструкції до виконання завдань, методичні рекомендації, навчально-методичні посібники тощо (Крижановський, 2017, с. 59).

Сформованість професійної компетентності фахівців спеціальної освіти науковець пропонує розглядати в безпосередньому взаємозв'язку з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю, як динамічну здатність до вирішення професійних завдань освітнього простору, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та проєктувально-технологічний компоненти. Рівень сформованості (високий, середній, достатній) визначених компонентів характеризує ефективність професійної підготовки фахівців у процесі розв'язання професійних завдань і зумовлює вдосконалення професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

У процесі аналізу педагогічної та психологічної літератури А. Крижановським визначено, що дидактичними принципами професійної освіти є принципи: науковості, наочності, доступності, систематичності та наступ-

ності, свідомості й активності, міцності засвоєння навчального матеріалу, зв'язку навчання з практичною діяльністю (Крижановський, 2017, с. 67).

У той самий час специфічними принципами компетентної освіти є принципи: системності, демократизації (рівноправність, партнерство, вибір); гуманізації (взаємодопомога, взаєморозуміння та співпереживання); інтенсифікації (застосування інформаційно-комунікаційних, веб-, дистанційних, ігрових, проєктних технологій); національної спрямованості (ґрунтується на традиціях українського народу); інтеграції (забезпечуються вивченням процесів і явищ через призму різних наукових теорій і течій); валеологізації (пріоритетність здорового способу життя); відкритості (забезпечуються прозорістю прийнятих рішень); інноваційності (постійний розвиток освітніх систем).

Нині, коли інформація є стратегічним ресурсом розвитку суспільства, а знання потребують постійного оновлення, очевидно, що сучасна освіта – це неперервний процес.

Для майбутніх фахівців спеціальної освіти це означає зміну пріоритетів у розстановці цілей: одним із результатів навчання в закладах освіти, як спеціального, так і загального, призначення має стати їхня готовність до оволодіння сучасними технологіями роботи з інформацією й уміння використовувати веб-технології в майбутній професійній діяльності, для подальшої самоосвіти та самореалізації.

Система освіти України характеризується широким використанням нових педагогічних технологій з інноваційними дидактичними ресурсами, що впливають на організацію освітнього процесу, потенційно збільшуючи його можливості, в тому числі в частині підвищення доступності навчання. Також нинішній період розвитку освіти визначається широким впливом інформаційного та технологічного середовища, що стимулює розвиток і впровадження нових форм та методів подання навчальних матеріалів. У зв'язку з цим перед майбутніми фахівцями спеціальної освіти стоїть завдання розробки й застосування нових освітніх ресурсів, що будуть задовольняти потреби нового інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

- Крижановський, А. (2017). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Львів.
- Сікора, Я. Б. (2007). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи*: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, сс. 49–53.

Н. М. Хупавка

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

Одним із ключових елементів сучасної освіти є поняття компетенцій, а їх формування є однією з головних цілей підготовки майбутніх

спеціалістів до професійної діяльності. Компетентнісно-орієнтоване навчання найбільш ефективно реалізується шляхом упровадження в освітній процес сучасних педагогічних інноваційних методів і технологій навчання. До інноваційних методів відносять не тільки нововведення в галузі методики викладання, але й, насамперед, нововведення, які максимізують ефективність засвоєння знань студентів, зокрема інтерактивні методи (Балин, 2014).

Розглянемо особливості практичного застосування інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх корекційних педагогів. Оскільки професійна діяльність корекційного педагога передбачає тісну взаємодію з дітьми з особливими потребами, звернемо нашу увагу на інтерактивні вправи, які розвивають такі здібності, зокрема: форсайт-фасилітація, «фішбоун», імітаційне навчання та тренінг.

Фасилітація – це модель організації групової роботи, заснована на принципах самоорганізації та відсутності директивності зверху. Форсайт («погляд у майбутнє, передбачення») – це метод довгострокового прогнозування й пошуку рішень прогнозованих проблем або шляхів розвитку соціальних явищ. Отже, Форсайт-фасилітація – це модель організації самостійної групової роботи, спрямованої на прогнозування майбутнього (Приемы инновационных образовательных технологий, 2016).

Такий метод передбачає поділ студентів на малі групи й виконання завдання на групову взаємодію за заздалегідь визначеним алгоритмом. Роль викладача зводиться до фіксації часу, відведеного на кожен етап алгоритму.

Алгоритм форсайт-фасилітації: жеребкування за темами, робота над проблемою, виявлення причин проблеми, прогнозування наслідків у найближчій перспективі на 5, 15 і 20 років, пошук вирішення проблеми, презентація робіт. Прикладом проблемного питання може бути «Ізольованість дітей з особливостями психофізичного розвитку в спеціальних школах-інтернатах».

Наступний інтерактивний метод під назвою «Фішбоун» є найбільш ефективним для обробки та структурування інформації (Fishbone – з англійської «скелет риби»). Студентам пропонується вивчити новий матеріал і систематизувати його з допомогою зазначеної стратегії. Інформацію проблемного характеру необхідно буквально «розкласти по кісточках», на верхніх «кісточках» записуються проблеми, а на нижніх факти, які підтверджують, що дані проблеми існують. У «голові» позначається досліджувана проблема, у «хвості» – висновок за темою. Даний прийом дозволяє стимулювати критичне мислення студентів, візуалізувати взаємозв'язок між причинами й наслідками (Балин, 2014).

У процесі підготовки майбутніх корекційних педагогів добре себе зарекомендували такі інноваційні технології, як моделювання та імітація, в тому числі метод конкретних ситуацій. Вони дають можливість максимально наблизити навчання до реальної професійної діяльності.

До імітаційних методів навчання належать як ігрові методи (розігрування ролей, імітаційний тренінг і стажування з виконанням

посадової ролі), так і неігрові. Таке навчання істотно змінює роль викладача (замість ролі інформатора – роль консультанта), і роль студента (інформація слугує не метою, а засобом для освоєння дій професійної діяльності).

На практичних заняттях доцільно активно застосовувати імітаційні тренінги та рольові ігри. Імітаційний тренінг дозволяє відпрацювати дії за алгоритмом, у студентів виробляється вміння діяти в стандартних ситуаціях відповідно до нормативних документів. Імітаційне навчання сприяє підвищенню якості навчання завдяки тому, що професійну дію може бути неодноразово повторено до вироблення впевненості виконання й ліквідації помилок.

Імітаційна гра відбувається в три етапи. На підготовчому етапі учасники гри знайомляться з ігровими матеріалами, проходять інструктаж, тестування, беруть участь у прийомах занурення в гру. На другому етапі аналізу проблеми, студенти в ході ігрової діяльності виступають у ролі активних учасників процесу. На третьому, заключному, етапі гравці, використовуючи знання й життєвий досвід, за активного обміну думками створюють власний варіант вирішення досліджуваної проблеми й роблять його презентацію (Іваненко, 2005).

У межах імітаційної гри студенти імітують професійну діяльність. Наприклад, студентам пропонується провести бесіду з батьками дитини з особливими потребами, пояснити спеціальні заходи та навчальні прийоми, які буде застосовано в процесі корекційної роботи з дитиною тощо. У розглянутому прикладі використовуються два методи імітаційного навчання. Це стажування з виконанням посадової ролі – форма й метод активного навчання контекстного типу, за якого «моделлю» виступає сама дійсність, а імітація зачіпає в основному виконання ролі (посади) (Іваненко, 2005).

Але імітаційні ігри не позбавлені недоліків. Так, відсутність знань і досвіду в прийнятті рішень, а також достатньої компетентності професійного спрямування сприяють прийняттю групою некоректних рішень. Тому такі ігри доцільно проводити після того, як пройдені базові дисципліни програми навчання.

Таким чином, можемо констатувати, що інноваційні методи навчання ґрунтуються на проблемному підході до організації освітнього процесу, їх практична орієнтованість дозволяє майбутнім корекційним педагогам не тільки отримати теоретичні знання, але й застосовувати їх на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

- Балин, А. В. (2014). Использование инновационных методов в образовании. *Молодой ученый*, 2, 724-725. Режим доступу: <https://moluch.ru/archive/61/9007>.
- Іваненко, Л. (2005). *Гра як пізнавальна та конструктивна діяльність*. Харків: Фоліо.
- Приемы инновационных образовательных технологий* (2016). О. М. Ермолова (сост.). Волгоград: ГБОУ СПО.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Леврінц М. І. The effect of teacher immediacy on classroom communication	4
Пухно С. В. Значення інноваційного навчання в процесі підготовки сучасного фахівця професійної діяльності.....	7
Соболева С. М. Формування інноваційного мислення в процесі розвитку сучасної вищої освіти	9

РОЗДІЛ 7. ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Глух В. Формування пізнавальної активності в дітей старшого дошкільного віку в ході мовленнєвих занять	11
Кондратюк С. М., Крившенко Л. М. Інновації у підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах НУШ.....	13
Коханова Н. Ю. Професійний розвиток учителя іноземних мов у контексті нової української школи	17
Кравченко А. В. Інноваційних технологій на уроках читання в школі і ступеня.....	20
Крившенко Л. М. Навчання на засадах діалогу як інноваційна форма фахової підготовки вчителів початкових класів	23
Кулагіна Т. Роль директора освітнього закладу в реаліях НУШ	27
Кухта І. Критичне мислення як необхідна компетенція вчителя НУШ.....	29
Лукьяненко Ю. М., Шаповалова О. В. Формування шанобливого ставлення дітей старшого дошкільного віку до дорослих у контексті історико-теоретичного аналізу.....	31
Макущенко А. М. Значення казки в розвитку дітей молодшого дошкільного віку.....	33
Махоня І. М., Шаповалова О. В. Значення гри в ознайомленні дітей дошкільного віку з навколишнім середовищем	35
Муращенко О. В. Принципи організації активного навчання вчителів початкових класів у процесі їх підготовки до інтегрованого навчання.....	38
Остапенко З. А., Шаповалова О. В. Вплив музичного середовища на розвиток імпровізації в дітей дошкільного віку	41
Прокопчук С. О. Інтегровані уроки як ефективна форма навчання здобувачів початкової освіти	44
Радченко В. Розвиток у майбутніх вихователів стійкої потреби до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності	47
Романова А. Формування різних типів моральної поведінки в дітей старшого дошкільного віку в процесі сюжетно-рольових ігор.....	51
Сенько І. В., Шаповалова О. В. Соціально-комунікативна компетенція старших дошкільників: теоретичний аспект	53

Сердюк М. Зміст і структура ціннісного ставлення до творів мистецтва в дітей старшого дошкільного віку	55
Сєдих К. О. Формування моральної поведінки в дітей молодшого дошкільного віку засобами казки (за методикою Л. Фесюкової)	58
Твердохліб О. Формування педагогічних цінностей у майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі професійно-педагогічної підготовки.....	61
Фролова Н. Є., Фролов Р. С., Голозубова О. В. Підготовка педагогічних кадрів: досвід Фінляндії	64
Харькова Є. Д. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей у проблемному полі педагогіки вищої школи	67
Ходунова К. М., Шаповалова О. В. Формування моральних почуттів у дітей середнього дошкільного віку засобами українського фольклору	70
Шаповалова О. В. Підготовка фахівців із дошкільної освіти до економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку	72
Шрамченко О. П. Роль керівника закладу дошкільної освіти у створенні ефективного виховного середовища	75
Шупик Т. Авторська казка як засіб творчого розвитку дошкільників	77

РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЇ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВИТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Авраменко В. В. Реалізація наскрізної змістової лінії «підприємливість та фінансова грамотність» у закладах позашкільної освіти.....	81
Бикова М. М. Формування педагогічної толерантності в сучасній системі цінностей.....	83
Бойченко А. В. Виховний потенціал закладів позашкільної освіти в організації гурткової роботи з образотворчого мистецтва для обдарованих учнів	86
Василега П. А., Литовченко С. О. Застосування проблемного навчання як необхідна складова інновацій у природничій освіті.....	87
Voronina H. R. Development of soft skills for intercultural communication	90
Гаврило О. І. Проблеми інтеграції мистецтва й екологічного виховання в роботі педагогів закладів дошкільної освіти	92
Генкал С. Е., Бахтін В. О. Формування пізнавальних мотивів учнів профільних класів на уроках біології.....	94
Генкал С. Е., Бугрим А. О. Ситуація успіху як умова формування мотивації учнів до навчання біології	97
Генкал С. Е., Змієвська Д. Ю. Використання ігрових технологій на уроках біології в закладах загальної середньої освіти.....	101
Генкал С. Е., Одінцова К. М. Упровадження профільного навчання в Україні	105
Генкал С. Е., Хижняк Є. А. Організація групової роботи учнів профільних класів на уроках біології.....	109
Кірнос Т. М. Роль і значення духовної культури у вихованні учнівської молоді	113

Лоза Т. О. Реалізація концепції «Нова українська школа» на заняттях із фізичного виховання.....	115
Ніколаї Г. Ю. Антон Макаренко – парадокси історії.....	117
Онишук Л. А. Методологічний потенціал середовищного підходу – ефективний засіб реалізації ідей нової української школи.....	119
Пархоменко І. В. Формування національної ідентичності дітей та учнівської молоді засобами історичного краєзнавства.....	122
Петренко Л. М. Педагогічна діяльність Г. Ващенко та його роль у розвитку педології у ХХ ст.	125

РОЗДІЛ 9. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Єфремова Г. Л. Соціально-педагогічний супровід як засіб розвитку професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти	128
Зарипова К. Ф. Танец на манеже цирка	131
Курінна Л. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти: теорія питання.....	134
Нестерчук В. В. Домашнє насильство як соціальна проблема сучасного суспільства.....	137
Юлдашев И. А. Сотрудничество махалли и кенгаша схода сельских граждан, школы, семьи в процессе формирования у подростков социальной активности.....	139

РОЗДІЛ 10. ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Артеменко О. В. Інклюзивна компетентність у професійній підготовці фахівця спеціальної освіти.....	144
Атрощенко Н. М. Інклюзивна освіта в Україні: суперечності та перспективи.....	146
Атрощенко Н. М., Безкоровайна Л. М. Використання мультисенсорної методики «нумікон» у формуванні елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	149
Бобошко В. М. Упровадження ідей педагогічного менеджменту в процес корекційної діяльності фахівця спеціальної освіти	153
Коваленко О. М. Проектна діяльність майбутніх корекційних педагогів як засіб розвитку їх професійних умінь	155
Конограй І. В. Підготовка педагогів до інклюзивного навчання засобами віртуального навчального середовища.....	157
Корнієнко О. Б. Значення саморозвитку в професійній підготовці фахівця спеціальної освіти.....	159
Коршунова Н. І. Використання кейс-методу в підготовці майбутніх корекційних педагогів	162
Кулакова В. В. Комунікативна компетентність у професійній підготовці фахівця спеціальної освіти.....	164

Ланько Н. М. Специфіка підготовки педагогів для корекційної та інклюзивної освіти.....	167
Малахова Ю. В., Малахов К. М. Особенности инклюзивного образования в Китае.....	170
Махоня В. І. Принципи й загальні підходи корекції дисграфії в молодшому шкільному віці	172
Переяслова С. Л. Поєднання традиційних та нових форм навчання майбутніх корекційних педагогів.....	174
Прядко Л. О. Актуальні проблеми педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами	176
Рябіченко О. І. До проблеми інтеграційного використання знань у процесі фахової підготовки корекційного педагога	178
Синявіна Ю. А. Засоби веб-технологій у професійній підготовці фахівців спеціальної освіти	182
Хупавка Н. М. Інтерактивні методи навчання майбутніх корекційних педагогів.....	184

Наукове видання

Матеріали VI Міжнародної
науково-практичної конференції

**ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ
ВИМІРИ ЗМІН**
(23–24 квітня 2020 року)

DOI 10.24139/978-966-698-291-2/2020/conference/tom2

Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***В. І. Шейко***
Комп'ютерна верстка ***І. А. Чистякова***

Підписано до друку 02.04.2020.
Формат 60x84/16. Гарн. Times. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 11,10
Тираж 200 пр. Вид. № 85.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка